



COLECCIÓN

LA UNIVERSIDAD SE INVESTIGA

# Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud

---

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA . COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA

---



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Carolina Rodríguez Enríquez

**Prácticas de enseñanza enriquecidas.  
Aperturas didácticas en educación superior:  
área ciencias de la salud**

**Carolina Rodríguez Enríquez**

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza  
Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud. 2021  
51 p. ; 21x27,9 cm. -- (La Universidad se Investiga: n° 11)  
ISBN: 978-9974-0-1868-6  
1. Educación Superior 2. Uruguay

**Rector de la Universidad de la República**

Prof. Rodrigo Arim

**Pro-Rector**

Dr. Juan Cristina

**Comisión Sectorial de Enseñanza**

**ÁREA DE TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y EL HÁBITAT**

**Titular**

Alejandro Amaya

**Alternos**

Pablo Kelbauskas

Virginia Villalba

**ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA**

**Titular**

Virginia Orlando

**Alternos**

Marcela Vigna

**ÁREA SALUD**

**Titular**

María Josefina Verde

**Alternos**

Julio Siciliano

**ORDEN DOCENTE**

**Titular**

José Passarini

**Alternos**

Marcelo Boado

**ORDEN EGRESADOS**

**Titular**

Ricardo Chaves

**Alternos**

Fabrizio Mendez

Federico Barreto

**ORDEN ESTUDIANTIL**

**Titular**

Nicolás Sollazo

**Unidad Académica**

Mercedes Collazo

Nancy Peré

Carolina Cabrera

Virginia Fachinetti

Sylvia De Bellis

Vanesa Sanguinetti

Gabriela Pérez Caviglia

**EQUIPO EDITOR**

**Compilación**

Amparo Anníbali

Rodrigo Ferreira

Susana Kanovich

**Diseño y diagramación**

Gabriela Pérez Caviglia

# Tabla de contenidos

<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Descripción sintética de los resultados</b>	<b>9</b>
La inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza en la Universidad: contextos y condiciones	9
Enriquecimiento de las prácticas de enseñanza a partir de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación	13
La enseñanza en perspectiva	18
<b>La metodología de la investigación</b>	<b>22</b>
Diseño de investigación	22
Selección de casos	25
Técnica de análisis	26
Fases de la investigación	27
<b>Evaluación</b>	<b>33</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>33</b>
<b>Anexos</b>	<b>43</b>
Anexo 1. Servicios y cursos seleccionados	43
Anexo 2. Construcciones analíticas	43
Anexo 3. Primera categoría de resultados	44
Anexo 4. Segunda categoría de resultados	44
Anexo 5. Tercera categoría de resultados	45
Anexo 6. Proceso de construcción de relatos	45
Anexo 7. Ejemplo de microanálisis con software MAXQDA	46
Anexo 8. Características y diseño estructural de los cursos estudiados	47
Anexo 9. Objetos abordados desde la perspectiva teórica	51

# Introducción

El propósito de esta publicación es compartir una síntesis de mi tesis de investigación para obtener el título de magíster de la Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU) desarrollada por el Área Social en conjunto con la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar), de Uruguay, titulada *Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud*, presentada en 2015. La investigación fue dirigida por las profesoras Mariana Maggio, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), y Mercedes Collazo, por la CSE. En el entendido de que lo generado fue el producto de un trabajo en equipo, de aquí en más hablaré en plural.

Nuestra investigación reconstruye experiencias que fueron identificadas como de buenas prácticas docentes, a partir de un abordaje narrativo, con la intención de comprender sentidos didácticos enriquecidos en las prácticas de enseñanza, que incluyeran tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por medio del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Udelar. Para abordar la temática revisamos la literatura existente sobre el aprendizaje desde una perspectiva contemporánea, las prácticas de enseñanza, los desarrollos que han tenido las tecnologías educativas (TE) y cómo ha sido su incorporación al ámbito educativo, así como los entrecruzamientos entre las prácticas de enseñanza y los entornos tecnológicos, entendidos como ambientes de alta disposición tecnológica (AADT).

Pretendimos ampliar la construcción de conocimiento con el objetivo de fortalecer la calidad educativa a partir de la revisión de buenas prácticas y desde ellas orientar procesos de enriquecimiento educativo. En este marco fue que consideramos importante desarrollar esta investigación como forma de contribuir a las políticas de educación y a la formación docente universitaria. Así, el estudio se encuadró en el campo de la didáctica universitaria y abordó prácticas de enseñanza en el área de las ciencias de la salud a partir de cursos de grado de tres diferentes carreras que desarrollaron sus propuestas en una modalidad semipresencial (véase el anexo 1). Los cursos correspondieron a carreras de Facultad de Enfermería (FdeE), Facultad de Medicina (Fmed) y Escuela de Nutrición (EN). A continuación, contextualizamos brevemente cada caso.

En FdeE el curso seleccionado se enmarcó en la carrera regular de Licenciado en Enfermería. La asignatura se denomina Diagnóstico de Salud Individual y Colectiva, se ubica en el primer ciclo de la carrera, segundo semestre, y se cursa durante el primer año académico. Cuenta con 200 horas (140 horas prácticas y 60 horas teóricas), correspondientes a 22 créditos. En el período 2012, 150 estudiantes cursaron la asignatura.

En Fmed tomamos una signatura de la carrera de Doctor en Medicina ubicada en la primera etapa: Bases de la Medicina Comunitaria. Se denomina Habilidades Comunicacionales y continúa a lo largo de toda la carrera como una única asignatura con diferentes estadios. El estadio estudiado se ubica en el primer año de la carrera, primer semestre, Ciclo introductorio de Ciencias de la Salud, y conforma parte de los 40 créditos que se le atribuyen al ciclo. Se creó como asignatura en el nuevo Plan de Estudios

de Fmed, que comenzó a desarrollarse en el año 2009. En el año 2012 el curso tuvo 1.800 estudiantes inscritos.

En la EN el curso tomado como caso se denomina Nutrición Clínica Médica y Quirúrgica en el Adulto, ubicado en el tercer nivel de la carrera, nivel avanzado, desarrollado durante un semestre, con una carga horaria total de 400 horas. Se ubica en el cuarto año de la carrera y es la primera vez que el estudiante ve lo que es patología en sí. El curso es teórico-práctico con ejercicio en el terreno asistencial. Los docentes consideran que es cuando se inicia realmente la instancia de práctica hospitalaria. En el año 2012 el curso tuvo 180 estudiantes.

Dadas las características de los cursos referenciados, se abordaron tres cursos dictados en los niveles inicial, de primer contacto del estudiante con la disciplina y de finalización de la carrera, en tres servicios diferentes del Área Salud.

Las investigaciones en el área de la didáctica universitaria, así como ocurre con las TE, han tenido una tendencia a aumentar en los últimos años, particularmente en el Uruguay. La didáctica para la educación superior estudia las prácticas de enseñanza, con generalidades y especializaciones según las áreas de estudio. En esta investigación se cruzan las áreas de la didáctica universitaria (específicamente de las ciencias de la salud) y las TE, para la cual el análisis de los AADT es muy relevante. Por consiguiente, nos centramos en las investigaciones que hacen referencia a estos temas.

Algunos antecedentes de investigaciones relacionadas con esta temática en el área a nivel internacional son las de Área Moreira, San Nicolás Santos y Fariña Vargas (2008); Cabero y Romero (2010); Canales y Marqués (2007); Colás y Casanova (2010). Estos autores mostraron que la implementación de políticas institucionales incidió en el desarrollo de buenas prácticas docentes con TIC y destacaron el rol docente en las innovaciones, en las que promovían principalmente la interacción y la comunicación: dimensiones entendidas como clave en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como debilidades, los antecedentes mostraron que el cambio en las actividades no aparejó mejoras en las condiciones laborales de los docentes.

A nivel regional se destacan los antecedentes con aproximaciones interesantes a partir del abordaje interpretativo de las buenas prácticas docentes en la UBA por Litwin, Roig, Maggio, Lipsman (citado por Maggio y Lion, 2013), en las cuales se identificaron prácticas recreadas en AADT, reconociendo su valor y avance en la construcción de categorías analíticas que enriquecen el campo de la TE.

Las investigaciones efectuadas específicamente sobre el EVA de la Udelar en general estuvieron dirigidas a la actividad estudiantil en el entorno, pero se destacó el inicio de investigaciones en otros sentidos, como las de Rodés et al. (2013) y Rodríguez y Barbieri (2014). En particular, los estudios existentes sobre didáctica universitaria en nuestra área de interés se enmarcaron en la MEU y mostraron diversidad: en algunos casos se encontró que el EVA era utilizado básicamente como repositorio y vía de comunicación (Bühl, 2013); en otro se consideró que posibilitó la creación de un dispositivo pedagógico y didáctico potente en relación con la didáctica específica de la disciplina (Gómez, 2013), y en un tercero, se comprobó que la utilización del EVA no logró desmasificar la enseñanza como se buscaba (San Martín, 2014).

La Udelar, en un proceso de transformación educativa iniciado en el año 1994, ha implementado diferentes estrategias centrales para promover la calidad de la educación. En los últimos 16 años avanzó en la inclusión de las TIC como política educativa y en el desarrollo del EVA en particular.

Los Planes Estratégicos de la Universidad de la República (PLEDUR), desde su conformación en el año 2000 y su reafirmación en el año 2005, establecieron políticas específicas con respecto a la inclusión de TIC, las que fueron llevadas adelante a nivel central por la CSE, en las que se incursionó en experiencias de integración.

Se desarrollaron por tanto diversas acciones en este sentido, como la asesoría realizada por Pedró & Martín en el año 2003 a la CSE, en la línea de desarrollar EVA de forma unificada, como estrategia

global, dado que ya existían estrategias aisladas desde el año 2000, pero centradas en escasos servicios, por ejemplo Facultad de Ingeniería y Facultad de Química.

En el PLEDUR 2005-2010 se enmarcó y desarrolló el subproyecto “Uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de grado”, integrado al Programa de Mejora de la Enseñanza. Este permitió el desarrollo de actividades de fortalecimiento de los procesos de generalización del uso educativo de TIC y se financiaron 83 propuestas de diferentes servicios en el marco del llamado a la presentación de propuestas educativas semipresenciales o basadas en la incorporación de TIC y recursos educacionales abiertos (REA). Fue así que en el año 2007 se presentó el proyecto TICUR, financiado por la Agencia Española de Cooperación y Desarrollo (AECID) con contraparte de la Udelar, que se ejecutó del año 2008 al 2010.

En el Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA), se centralizó la articulación, coordinación, asesoramiento y formación de actores de los diferentes servicios, así como la administración del servidor central del EVA de la Udelar; asimismo, se efectuó formación docente por medio del Programa de Formación de Formadores en TIC. En el año 2011, fruto de la evaluación del Proyecto TICUR realizada por un equipo externo, el Consejo Directivo Central (CDC), máximo órgano de gobierno de la Udelar, aprobó el documento elaborado: *Programa para el desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Universidad de la República*.

A partir de la oferta de formación docente, la posibilidad unificada de los servicios de utilizar un EVA, las propuestas financiadas por proyectos y la existencia de los referentes en los servicios, se inició un proceso de generalización y consolidación del uso de los EVA en la Udelar.

Actualmente el EVA de la Udelar cuenta con un servidor central administrado por el DATA, el cual nuclea a la mitad de los servicios; la mitad restante posee un servidor propio que trabaja en un sistema en red. El entorno se desarrolla de forma estandarizada, a partir del uso de Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), con un diseño y una estética comunes.

Fueron claros los avances encontrados en la Udelar con el sentido de incorporación de las TIC a las prácticas de enseñanza; aun así, el uso del EVA se ha dado de forma disímil, según el servicio y factores de diversa índole. En algunos casos los cursos han sido creativos, con claros aspectos didácticos en su diseño e inclusión de actividades constructivistas; en otros casos se hizo un uso limitado, como el de mero repositorio.

En la investigación catalogamos los cursos con uso del EVA en la Udelar en tres grandes modalidades:

- Exclusivamente a distancia.
- Semipresenciales, en los que la enseñanza se imparte tanto por medio de actividades presenciales como a distancia por el EVA, con un rediseño de las propuestas para adaptar los cursos a esta metodología. Se sustituyen horas de actividad presencial por virtual en relación con las propuestas convencionales.
- Cursos presenciales con uso intensivo de EVA como apoyo (la mayoría).

Los tres cursos de estudio corresponden a la modalidad determinada como semipresencial.

Al momento de efectuar esta investigación la Udelar llevaba seis años de unificación del uso del EVA. Existían diversos informes de los servicios y a nivel central sobre el impacto en términos de número de usuarios y otros aspectos cuantitativos de su uso. Consideramos necesario iniciar una nueva etapa que incursionara en la determinación de categorías cualitativas para generar conocimiento sobre si ha

cambiado la manera de enseñar y de aprender, qué fortalezas y debilidades didácticas tiene el uso de estos ambientes. Lo vimos como una forma de ampliar la construcción de conocimiento con un sentido didáctico de las prácticas de enseñanza que se desarrollan con el uso de TIC, a fin de fortalecer la calidad y la inclusión educativa a partir de la revisión de buenas prácticas con el objetivo de orientar procesos de enriquecimiento. Como expresa Maggio (2012), es fundamental encontrarles a las tecnologías un sentido didáctico potente.

Es entonces que el objetivo general del trabajo fue construir conocimiento didáctico sobre prácticas de enseñanza enriquecidas que incluyeran desarrollos de las TIC en la Udelar. Para alcanzar este objetivo general nos propusimos diferentes objetivos específicos: identificar buenas prácticas de la enseñanza en los cursos semipresenciales con el uso de EVA del Área Salud, pertenecientes a tres diferentes carreras; reconstruir las prácticas a partir de un abordaje narrativo como trama que permitiera comprender sentidos didácticos originales, y construir categorías de análisis que dieran cuenta de prácticas de enseñanza enriquecidas y que profundizaran el marco de una didáctica del nivel superior.

En este libro se presenta una síntesis de los resultados obtenidos, destacando los hallazgos considerados más significativos y efectuando una descripción genérica de estos; la metodología de investigación utilizada; los conceptos fundamentales que guiaron la investigación, como el análisis de los datos, y finalmente se exponen los aportes que consideramos que la investigación ha realizado al campo de la educación superior.

Es nuestro interés destacar en esta investigación la metodología utilizada, la cual se basa en una modalidad cualitativa desde una perspectiva didáctica, crítico-interpretativa, que efectúa la construcción de relatos a partir de la narrativa docente y la observación de aulas virtuales. Llevamos adelante en Uruguay una modalidad no utilizada previamente en el área de educación superior en nuestro país, pero sí por el equipo de investigación de la UBA del proyecto “Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica”, dirigido por Maggio y codirigido por Lion. Replicamos la modalidad en otras condiciones, efectuando variantes y adecuándola al contexto educativo de la Udelar. Esto nos permitió generar dimensiones y categorías cualitativas.

# Descripción sintética de los resultados

La investigación que se describe arrojó diferentes resultados. Estos fueron organizados a partir de construcciones analíticas. Generamos tres niveles de análisis con diferentes dimensiones cada una de ellas (véase el anexo 2).

Las categorías generadas fueron: la inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza en la Universidad: contextos y condiciones; el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza a partir de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación, y la enseñanza en perspectiva.

Pasamos a detallar los hallazgos más significativos de cada categoría.

## **La inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza en la Universidad: contextos y condiciones**

En esta primera categoría determinamos tres dimensiones: el acompañamiento docente a una política educativa, la formación docente como estrategia inclusiva y la resolución del problema de masificación estudiantil (véase el anexo 3).

La enseñanza con el uso de TE se situó en un contexto particular. Las condiciones de la institución donde se despliegan fortalecen o debilitan el desarrollo de las propuestas, incluso aquellos aspectos que inicialmente pueden ser vistos como negativos en realidad pueden abrir nuevas puertas. Situar la enseñanza es entender cómo se insertan las tecnologías en un contexto curricular particular, determinado por condiciones institucionales que lo enmarcan.

Es evidente que el impacto de la tecnología depende de una amplia variedad de factores contextuales, que a su vez interactúan de maneras complejas. Esos factores van desde “macro” factores, como políticas sociales, estrategias comerciales y diferentes formas de provisión institucional, hasta “micro” factores, tales como el lugar físico donde se sitúan las computadoras, la cantidad de equipos disponibles y las maneras que los docentes y estudiantes acceden a ellos. [...] queda claro que la tecnología no tiene “efectos” por sí sola: por el contrario, el impacto que produzca —ya sea bueno o malo— depende en gran medida de los contextos en los que se usa, las motivaciones de quienes la usan y el propósito con que intentan usarla. (Buckingham, 2008, pp. 102-103)

En el acompañamiento docente a una política educativa se destacó el relato de la existencia de condiciones institucionales relacionadas con las políticas públicas y de educación superior desarrolladas en la Udelar. La mayoría de los docentes hicieron mención de forma recurrente a estas condiciones y cómo incidieron en sus prácticas.

La política de la Udelar de impulsar centralmente y de forma unificada la enseñanza con incorporación de las tecnologías fue, sin dudas para los docentes, un factor que potenció su inclusión y desarrollo. Expresaron disposición para acompañar y adaptarse a la política establecida.

**D4:** Decidimos incluir estas tecnologías al curso un poco por ir acompasando la formación con los tiempos actuales de manera de renovar la forma de trabajo y adaptarnos a lo que propone la Universidad, creo que fue esa la iniciativa. Como una forma de potenciar los recursos también.

La Udelar puso a disposición de sus servicios el EVA. Estos docentes demostraron su acompañamiento de la política incorporándola a sus cursos; fueron en general los primeros en sus servicios en implementar el EVA curricularmente y al momento de la realización de nuestro trabajo de campo llevaban un promedio de cuatro años de desarrollo de forma ininterrumpida (2008 a 2012).

Perkins (1995) habla de los procesos de cambio que se dan en los logros ocasionales y expresa que son los que hacen posible propiciar condiciones favorables para cambios mayores. Estos cambios, manifiesta, se ponen en funcionamiento a partir de experiencias puntuales, las que generalmente llevan un período de instrumentación de por lo menos tres años; experiencias como las que exponemos en nuestra investigación: “En ese lapso, los profesores estudian el nuevo enfoque o lo desarrollan por su cuenta. Por lo general hacen ambas cosas a la vez. Lo ponen a prueba dentro del contexto del aula, descubren los problemas y tratan de solucionarlos” (Perkins, 1995, p. 213).

Los docentes consideraron que si bien se potenció el uso del entorno, este se dio con diferentes niveles según el servicio, y surgió como factor potenciador que el docente que ya haya adquirido destrezas y experiencia en su uso lo naturalice y sea quien extienda su aplicación.

**D3:** A nivel de la Universidad me ha pasado de ahora ser docente en otros servicios, que no la usan, entonces me extrañó, porque para nosotros es como algo normalizado, lo tenemos incorporado, ellos siguen con aquello del PowerPoint, que les dejan las fotocopias, por ejemplo.

Los cambios son posibles cuando los docentes sienten respaldo para llevarlos adelante: respaldo jerárquico, iniciativas institucionales con fines específicos; así es posible lograr cambios trascendentales (Buckingham, 2008). Quedó evidenciado en el discurso docente el inicio de un proceso de cambio generado en la Udelar.

Respecto a la formación docente como estrategia inclusiva, podemos destacar que los docentes de nuestros relatos tenían vasta experiencia en el área disciplinar, tanto como docentes como a nivel asistencial. Por otra parte, contaban en su mayoría con estudios de posgrado finalizados o en curso.

Los docentes consideraron que la formación faltante para asumir el uso del EVA fue en TE, pedagogía y didáctica. Excepto en un caso, los docentes tenían relación con las prácticas tecnológicas antes del uso del EVA, las que fueron resignificadas. Eran docentes que innovaban antes de la llegada del entorno virtual. Por otra parte, la oportunidad de contar con una plataforma educativa no solo facilitó su uso, en algunos casos fue la forma como los docentes iniciaron su vínculo con las tecnologías, potenciado

por la oportunidad de formación en el área. Sintieron el apoyo de la Universidad para afrontar el nuevo desafío que incluía tener que adquirir formación específica.

**D2:** Realicé todos los cursos de formación con tecnologías dictados en Facultad de Enfermería. Las instancias de formación fueron buenas y han sido las herramientas para estar hoy trabajando en la plataforma, no en vano al ser un cambio y ser un mundo desconocido personalmente, fue bueno porque si no hubiera sido difícil. A través de esas herramientas hoy puedo estar entrando y trabajando en la plataforma tranquila y sin miedos.

Los docentes apreciaron la posibilidad de tener una experiencia antes del dictado de sus cursos cumpliendo un rol de estudiantes; contar con un espacio práctico de trabajo; aprender herramientas concretas con un diseño ajustado a sus necesidades; vivir el ejercicio de ser estudiantes frente a un contenido y una herramienta desconocidos; encontrarse en la situación en que sus estudiantes se encontrarían más tarde con ellos como docentes. Los docentes relataron que estos aspectos fueron los que les hicieron valorar la actividad de aprendizaje, entender cómo podrían sentirse sus estudiantes posteriormente y prever esas situaciones. Refirieron comprender, luego de haberlo vivido desde ese rol, por qué los estudiantes se inhiben, tienen vergüenza de opinar, temen enfrentarse a un contenido desconocido, el esfuerzo que esto les implica.

**D5:** Incluso uno vive lo que los estudiantes te decían, el hecho que te da vergüenza opinar. Había textos de autores que comentaba que no son autores que lees habitualmente, yo todo lo que es la parte pedagógica no sé y realmente es un esfuerzo conectarse con un lenguaje diferente que uno dejó hace muchos años, porque no ha sido el área de su trabajo. Entonces a veces que te invitaban a opinar de un texto, veía a los que opinaban de psicología y a mí me faltaban hasta las palabras. ¿Viste cuando no te podés apropiarse de las palabras porque te resultan ajenas? Entonces el hecho de vivirlo como estudiante te hace entender por qué los chiquilines se inhiben, no contestan, uno les tira ideas para que discutan y participen y de pronto aquello es un silencio. Creo que eso está bueno en todos los sentidos.

Quedó evidenciado en el discurso de estos docentes lo sostenido por Maggio (2012) acerca de que brindar acceso y formación en tecnologías a los docentes crea condiciones para su inclusión en la enseñanza:

Si se garantiza el acceso de los docentes y se les da formación adecuada para que puedan usar la tecnología como sostén de su propia profesionalidad, estaríamos creando las condiciones para que la incluyeran de modo auténtico en sus prácticas de la enseñanza. Un docente, como cualquier otro profesional para quien la tecnología configura su propio modo de especialización, necesariamente llevará esto al plano de sus prácticas. La actualización a la que llega por esta vía, los ejemplos que encuentra, las ideas que comparte y las redes de las que participa irán encontrando su modo de expresión en el plano de sus prácticas de la enseñanza. (Maggio, 2012, p. 120)

La formación docente como estrategia inclusiva y la resolución del problema de masificación estudiantil; este fue otro de los hallazgos del estudio.

Los docentes reiteraron la existencia de masificación estudiantil y su relación con la enseñanza y expresaron que el uso del EVA les permitió desmasificar. Fue reiterada la necesidad de resolver la ma-

sificación estudiantil para poder brindar enseñanza de calidad. La incorporación del EVA fue vista por ellos como una posible solución al problema, que les permitió mantener un vínculo con los estudiantes, que sentían perdido como consecuencia de la masividad. Lo vieron como una forma de sostener el proceso educativo.

**D7:** Introdujimos el uso de la plataforma en el curso un poco por la masividad, porque esto verdaderamente desmasifica, permite que haya un trato personalizado.

Los docentes expresaron que se dio la disminución de dificultades al conocer los problemas de comprensión de los estudiantes, el intercambio y contacto con ellos. Para los docentes se generó un contacto que sin el EVA no obtenían.

**D2:** Es real que cuando las clases eran solo presenciales con la masividad que teníamos o tenemos, es muy difícil saber si fulanito entendió, pero sin embargo la propuesta actual hace que virtualmente en doce horas tengamos respuesta de este fulanito, entendiendo, y el hecho de que haya respondido ya me parece que demuestra un interés.

**D3:** Creo que dado el nivel de masificación nos dan un contacto que si no, no tendríamos, están en contacto con videos de lavado de manos, de exploración del paciente, y eso para ellos es superinteresante, porque es el primer contacto con el área específica de la enfermería.

Más allá de los cambios citados, los docentes reconocieron algunos límites y dificultades, como contar con el medio pero no con una mejora de las condiciones para aprovecharlo. Fue así que enumeraron lo que fueron para ellos dificultades: recursos disponibles en la Udelar considerados mejorables, tanto humanos como materiales, que abarcan estructura, infraestructura edilicia, bibliografía, disponibilidad horaria, condiciones laborales y tiempos para la enseñanza. Expresaron que estas dificultades limitaron la enseñanza y fueron una de las causas que potenciaron el uso de las tecnologías. Evaluaron que las dificultades mencionadas (condiciones laborales y de estructura) persisten.

**D5:** Es un curso largo, nos distribuíamos las tareas para hacerlo más llevadero, y por un tema de planta física, porque a veces estamos en distintos lugares. Incluimos el uso de la plataforma en los cursos quizás por la masividad. Yo no sé si hubiéramos tenido tanto apuro por cambiar si no hubiéramos tenido una matrícula en aumento. Entonces: la relación docente-estudiante, la planta física donde a veces el estudiante no llega a ver el pizarrón, hay que tener y poder proyectar, hay que tener cosas prepensadas para que la discusión en el salón sea más productiva. Ese fue el principal motor. Que después fuimos viendo que tenía bondades y ventajas, bárbaro, el hecho que más nos apuró fue eso. El hecho de tener que cambiar la dinámica que veníamos haciendo, creo que fue eso porque era imposible hacerlo de la otra manera.

Los cambios en sus prácticas laborales se refirieron a la generación de condiciones de trabajo que requerían ser adaptadas para acompañar el uso de las tecnologías, un ajuste necesario para poder dar un adecuado uso al entorno. Consideraron que los cambios en las modalidades de enseñanza deberían ser acompañados, para ser efectivos, de transformaciones en las realidades laborales; realidades que se centran en un modelo de enseñanza anterior, que ha cambiado y cuyo mantenimiento dificultó el desarrollo de las nuevas circunstancias.

## Enriquecimiento de las prácticas de enseñanza a partir de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación

En esta segunda categoría establecimos dos dimensiones: el reconocimiento de la condición de los estudiantes y la emergencia de una didáctica recreada: aperturas. En esta última encontramos variantes como una estructuración con sentido pedagógico, enriquecimiento didáctico, acciones que fortalecen el aprendizaje y la autoevaluación como oportunidad de aprendizaje (véase el anexo 4).

Encontramos recurrencias en los relatos referidas al tipo de uso que los docentes dieron a las TE como medio para potenciar los contenidos considerados fundamentales en el currículo, no como recurso accesorio. Estas recurrencias permiten dar cuenta de situaciones de enriquecimiento en las prácticas de enseñanza a partir de la inclusión de las TIC. Los docentes percibieron cambios reales en las estrategias didácticas, que sin la tecnología no hubiesen sido concebidas ni implementadas. La tecnología jugó un papel potenciador y enriquecedor. Surgió de los relatos el sentido de profundizar el conocimiento de los estudiantes aplicando actividades originales.

Los docentes reconocen la condición de los estudiantes, entienden que han cambiado y por tanto corresponde cambiar la forma de enseñarles. Describieron transformaciones radicales en pocos años: manejo, acceso, capacidades, criterio. Refirieron que los estudiantes ya están habituados al uso de las tecnologías y utilizarlas para la enseñanza fue una forma de motivarlos, adaptar las modalidades educativas a su lenguaje, adecuar el conocimiento teniendo en cuenta sus habilidades, lo que generó mayor efectividad.

Los docentes reiteraron que les pareció que el utilizar las tecnologías para la enseñanza provocó entusiasmo en los estudiantes, valoración de las prácticas educativas y una alta participación en el proceso.

**D4:** ... para motivar a las nuevas generaciones, porque es el lenguaje que ellos manejan, de manera que nosotros podamos adaptar el conocimiento a esa forma de comunicación es como que vamos a ser más efectivos en el alcance que tengamos.

**D3:** En general lo que uno ve es que ellos se entusiasman con esto, porque es algo que ellos manejan continuamente, y a veces es como una sorpresa para ellos estar usando algo que ellos manejan, en el buen sentido de la palabra. Porque lo ves en los foros, porque siempre lo valoran como interesante. Tienen alta participación.

Los docentes reconocieron la capacidad estudiantil de combinar actividades, ejecutar varias tareas al mismo tiempo. Esta capacidad se ubica entre las características del contexto actual: convergencia (Buckingham, 2008). La tecnología, desde esta perspectiva, fusionó prácticas que antes eran independientes.

**D6:** Hoy por hoy los estudiantes están chateando con tres amigos a la vez, leyendo lo que va para mañana y viendo un vídeo en YouTube que recién se subió. Esa capacidad de estar en tres cosas a la vez y realmente después tener un producto.

Para los docentes, la forma de motivar la interacción estudiantil fue hacerlo por vías no convencionales; relataron que sentían que habían promovido el entendimiento, la producción, la participación

estudiantil. Los docentes encontraron que los estudiantes tenían un manejo de las tecnologías, una experiencia personal de uso que podía ser útil aplicar en el ámbito educativo; entendieron que debían enseñarles a aprender con las tecnologías, dado que estaban acostumbrados a usarlas para la dispersión, comunicación, diversión. Los docentes consideraron que estas características aplicadas a la educación favorecerían el proceso, que solo debían ayudarlos a comprender que son útiles para la educación formal y cómo manejar su uso cuando estuvieran en un espacio académico y cuando lo hicieran para un uso personal.

Se produjo la emergencia de una didáctica recreada: aperturas.

Muchas fueron las reflexiones docentes que surgieron de visualizar sus propias prácticas, de relatarlas. Marcas que quedaron, que trascendieron la experiencia puntual y reutilizaron para continuar enseñando más allá de la herramienta. La percepción de un cambio del rol docente, la promoción de la colaboración, el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias fueron de los aspectos que los docentes destacaron de estas propuestas, lo que les quedó más allá del curso puntual.

La utilización del EVA llevó a los docentes a buscar nuevas estrategias de enseñanza y contenidos que motivaran a los estudiantes. Se dio en estos casos lo definido por Maggio (2012) como inclusión genuina, en el marco de las prácticas de enseñanza que incorporan tecnologías. Son docentes que las construyeron. Tomaron decisiones de propuesta pedagógica.

Incluso autores que miran con buenos ojos el uso de la tecnología suelen llegar a la conclusión de que no es la tecnología en sí lo que provoca cambios en los resultados; en el mejor de los casos, la introducción de tecnología hace posibles otros cambios en los métodos de enseñanza, y son esos otros cambios los que tienden a explicar cualquier mejora que pueda producirse. (Buckingham, 2008, p. 98)

Los docentes incorporaron las tecnologías como estrategia legítima para desarrollar un proceso educativo en el que se potenciaron los tiempos de enseñanza de una forma más dinámica y se ajustaron los contenidos a la modalidad: unos para las actividades a distancia y otros para los encuentros presenciales. Esto circunscribe un proceso docente de determinación de los contenidos asociados a las actividades, un diseño diferente de los cursos. Los docentes sintieron que los materiales brindados por las tecnologías enriquecieron la forma de enseñar. Consideraron que incluir las tecnologías fortaleció el aprendizaje y se acercó a las características del modelo profesional actual y las situaciones del campo laboral a la que los futuros profesionales se enfrentarán. No lo vieron como una opción, lo vieron como una necesidad propia de las particularidades de las actividades profesionales, un ejercicio preprofesional.

Estos docentes vieron la inserción de diferentes herramientas brindadas por la plataforma como una contribución a los procesos de aprendizaje que ofertó como valor agregado la generación de habilidades y un vínculo de difícil desarrollo con las actividades convencionales. Fueron recursos que les permitieron identificar experiencias que dieron identidad profesional.

**D5:** Los estudiantes están adquiriendo las habilidades para el vínculo con el paciente y análisis de situaciones clínicas. Tienen que adquirir habilidades en diferentes áreas, no solo tienen que aprender a investigar y buscar información, porque no todas las patologías están siempre vistas en un curso, tienen que aprender todo lo que es la entrevista y el vínculo con el paciente, aprender a tomar decisiones en función de un paciente real que conjuga distintas patologías, tienen que ver en el momento que se acercan a ese paciente.

De forma unánime los docentes consideraron que transformaron la programación y el diseño de sus cursos al pensarlos con base en las características de los estudiantes y su desarrollo en el EVA, al tiempo que promovieron la participación y efectuaron la evaluación de diferentes actividades. Sintieron que algo cambió, algo fue distinto; hubo una apertura de los estudiantes, creación de su parte y a la vez cumplimiento de los objetivos que les habían marcado. Los docentes refirieron sentirse seducidos por la participación activa de los estudiantes. Fueron descubriendo otras propiedades y posibilidades que les brindaba el EVA y consideraron que lograron acercarse a los estudiantes.

Expresaron que lo hicieron aquellos docentes que perdieron el miedo a comunicarse, a adoptar las tecnologías educativas en sus cursos. De igual modo fue unísono y reiterado el sentir docente de que el diseño de los cursos cambió con respecto a cuando no se utilizaba el entorno virtual. Generaron contenidos didácticos específicos, actualizados, adaptados a la modalidad. Produjeron en equipo, pensaron el curso desde otra perspectiva. Tomaron en cuenta tiempos diferentes para el aprendizaje según las estrategias desarrolladas, fueron “otros” tiempos. El tiempo adjudicado para las actividades dependió de si eran presenciales, virtuales, individuales, grupales, de si se requería reflexión a producción. Incluyeron el lapso que les llevaba esperar que se generaran consultas y responderlas. Hubo una espera a la respuesta del otro, una consideración de sus espacios. Expresaron que planificaban teniendo en cuenta quién, cómo y cuándo respondería a los estudiantes, lo que no hacían en la propuesta convencional.

Los docentes relataron haber optimizado los espacios según los objetivos buscados.

Consignaron la presencialidad para aquellas actividades en las que entendieron que era estrictamente necesario y pasaron a la virtualidad aquellos contenidos que consideraron que podían ser brindados de otra forma, optimizando la atención y adquisición de los conocimientos, con actividades y materiales pensados y elaborados para ello. Fue así que estos contenidos fueron considerados un plus, los sumaron a los que brindaban convencionalmente. Las actividades fueron diferentes, planificaron unas para la presencialidad y otras para la virtualidad.

Acorde con la idea de Litwin (1997), se distribuyó la inteligencia mediante la estructura mediadora en que se constituyó el entorno, organizador de la actividad. Por medio de esta estructura, encontraron favorecido el proceso de construcción de conocimiento, en el sentido dado por la autora: por medio de las acciones docentes. Estas fueron las configuraciones didácticas, la forma como los docentes abordaron los contenidos, las temáticas del campo disciplinar, su selección, los métodos para hacerlo. Abordaron aquí dimensiones propias de la didáctica clásica.

En referencia al enriquecimiento didáctico, profundizar, integrar, insertar, desarrollar fueron recurrencias presentes. Desarrollar temáticas y utilizar materiales que “no pudieron” dar en clase y observar su evolución. Los docentes expresaron que el uso del entorno virtual les permitió conocer aspectos no explorados previamente a los cuales accedieron por medio de las tecnologías y que fueron considerados necesarios para el desarrollo de las capacidades actuales de las profesiones. Anteriormente no podían hacerlo, no veían cómo hacerlo. Expresaron que profundizaron en términos curriculares con la plataforma. Replantearon su propuesta didáctica teniendo a la tecnología como medio. No usaron la tecnología para hacer lo mismo, lo reelaboraron.

**DI:** Es un buen curso para trabajar virtualmente, poder ir insertando otros conocimientos, trabajar este tema que decíamos, cómo profundizamos en el conocimiento dado en clase o cómo desarrollamos una temática que no dimos en clase. [...] Podíamos profundizar conocimiento y manejar otro tipo de materiales que no podemos mostrar en clase. [...] Ese tema de ver cosas que antes no veíamos.

Los docentes expresaron que desarrollaron actividades y temáticas por medio del EVA que en la presencialidad no efectuaban, profundizaron el conocimiento. Dieron ejemplos relatando las experiencias diferentes, las que no usaban presencialmente. Son rasgos que interesan y se dan de diferentes formas

en cada docente, de forma singular. Fueron cambios en sus prácticas, transformaciones que emergieron al relatar las experiencias.

Los docentes narraron haber transformado su enseñanza al abrirse a nuevas formas de enseñar: por medio de incrementar la comunicación con los estudiantes para desmasificar, al invertir las estrategias para adelantarse a los obstáculos de aprendizaje que podían prever. Estos docentes reiteraron su consideración de que revirtieron los conocimientos al reciclar estrategias que utilizaban de forma convencional para que los estudiantes se pudieran autogestionar con la colaboración de sus pares. Promovieron la evaluación al aplicarla de diversas formas, incorporando la autoevaluación estudiantil como una oportunidad de aprendizaje.

En las diferentes experiencias relatadas por los docentes hubo aspectos que se reiteraron y otros que fueron propios de situaciones particulares. Reiteraron haber promovido la participación activa de los estudiantes, el trabajo grupal, el intercambio y la creación de espacios de discusión, así como la generación de instancias que promovieron reflexión colaborativa.

Fueron recurrentes la búsqueda de fortalecer la comunicación, la visión de un cambio del rol docente, la inclusión de la autoevaluación y la reflexión estudiantil sobre las experiencias educativas, la replanificación de las instancias presenciales, lo que llevó a un debate presencial enriquecido por la actividad virtual previa.

Por otra parte, entre los aspectos interesantes propios de la singularidad, surgió la promoción docente del pensamiento crítico en los estudiantes, el fomentar la argumentación y la fundamentación; el trabajar sobre los errores; el trabajar conjuntamente docentes y estudiantes durante el desarrollo de las actividades planteadas; el invertir las actividades que se presentan en la propuesta convencional; el potenciar las actividades profundizando su desarrollo y pasando de un único producto a varios; el integrar la evaluación formativa promediando actividades intermedias para la evaluación del curso en lugar de una única evaluación final; el tomar propuestas estudiantiles evaluadas positivamente y desarrollarlas en próximos cursos y nuevas formas de tomar examen.

Las singularidades relatadas por los docentes en sus experiencias, vistas en paralelo, fueron las que mostraron la transformación. Transformación desde lo común y lo disímil.

Entre los ejemplos que dieron los docentes de profundización de sus prácticas, que son experiencias de enriquecimiento didáctico, se encontraron las que aparecen como “Abriendo la puerta a nuevas formas de enseñar”; “Antónimos: disminuyendo la masificación al incrementar la comunicación”, y “Evaluando desde la pluralidad de medios: perdiendo el factor sorpresa”. Estos son los nombres que dimos a estas experiencias, las que se pueden encontrar relatadas en la versión completa de esta investigación.

Diversión, desafío, sumar, placer, vínculos, contacto, comunicación son acciones que surgieron de esta propuesta, por medio de las cuales se llegó al aprendizaje, según consideraron los docentes. Se aprende mejor, según ellos, al comunicarse, intercambiar, interactuar, lo que va más allá del curso. Llegaron a estas acciones por el curso y estas se trasladaron más allá de sus límites. Fueron las acciones las que fortalecieron el aprendizaje.

Fue unánime entre estos docentes el placer de trabajar con las tecnologías. Expresaron que los invitaron a la creación e innovación, que los mantuvieron actualizados, priorizaron el haber generado una comunicación particular, que había sido imposible lograr antes. Los entusiasmo, desafío, divirtió. Consideraron que es a lo que tienen que apostar y que trabajar con las tecnologías siempre les suma, es motivador.

**D8:** Considero que no hay ni punto de comparación en la interacción de los docentes con los estudiantes comparado con los cursos donde no se utiliza la herramienta.

Los docentes apreciaron un cambio en la interacción, la que según ellos se hizo más fluida. Lo vivieron como una oportunidad, una posibilidad que generó intercambio entre estudiantes y docentes. Expresaron que los unió; valoraron esta unión como promotor de un efecto positivo del proceso educativo. Habían intentado generar este intercambio previamente, pero lo lograron a partir del EVA. Tuvieron la iniciativa de intercambiar y generar actividades de discusión y aporte porque sintieron que fue necesario y coincidieron en que lo lograron. Expresaron que alcanzaron un vínculo diferente.

Los docentes destacaron, entre otras, la capacidad de cuestionamiento estudiantil, que apareció como un aspecto distinto, que era necesario abordar tanto desde sus aristas efectivas como desde aquellas que no aprueban. A partir de las efectivas, la consideración de que los estudiantes a partir de la interacción asincrónica lograron plantear dudas a sus pares y docentes sobre los diferentes contenidos y actividades. Se animaron a cuestionar los contenidos, su coherencia, desarrollando la capacidad de pensamiento crítico. Estos docentes percibieron una exigencia constante de los estudiantes, que valoraron positivamente. En cambio los docentes desaprobaban formas de vincularse de los estudiantes, que fundamentan en propias de las tendencias que se reflejaron en el relacionamiento en el curso; actitudes que fue necesario abordar porque demuestran un vínculo particular que debe corregirse, dada la relación directa que estos tendrán en su desarrollo profesional.

Los docentes identificaron los espacios donde se encontraban sus estudiantes para comunicarse, esa capacidad favorecida que repercute en el aprendizaje. Esos espacios eran las redes sociales, tan naturales para los estudiantes como novedosas para los docentes, según expresaron. Hubo un descubrimiento docente, una percepción inicial de que allí se encuentran y hacia allí debían ir para fortalecer la comunicación.

Los docentes pronunciaron haber visualizado que los estudiantes realizaban un paralelismo entre el espacio en el EVA y Facebook. Algunos docentes ya incursionaron en ese espacio, reconociéndolo, apropiándose de su manejo para su posterior uso.

Por otra parte, la autoevaluación fue identificada como una oportunidad de aprendizaje.

[...] los estudiantes pueden aprender tanto siendo evaluados como evaluando. Dar una retroalimentación exige adoptar una postura reflexiva y lograr una articulación específica de problemas; de este modo, los estudiantes desarrollarán habilidades evaluativas que también pueden aplicar a su propio trabajo. (Perkins, 2010, p. 114)

Los docentes reiteraron en sus relatos que implementaron la evaluación con otro sentido, que efectuaron evaluación continua, diferente, enriquecida. Refirieron haber incluido la evaluación como parte del proceso educativo, incorporando otras formas de evaluar no utilizadas anteriormente en los cursos, con la tecnología como medio, como una oportunidad de enseñanza con participación activa de los estudiantes.

Los docentes relataron múltiples experiencias en las que se incorporó la autoevaluación estudiantil como oportunidad para evaluar a los estudiantes de formas diferentes, para anexar la reflexión sobre sus prácticas, la que tuvieron en cuenta para la acreditación del curso. Los docentes entendieron la autoevaluación estudiantil como una nueva forma de aprendizaje que pusieron a disposición del estudiante. Expresaron que su empleo era un modo de fortalecer el aprendizaje. La acompañaron de un apoyo docente por medio de los foros. En particular, los docentes vieron como una ganancia el uso de la autoevaluación, algo con lo que no habían contado previamente, una forma de reforzar los contenidos, y lo hicieron por el EVA.

Implementaron la evaluación entre pares estudiantiles en las actividades de discusión de casos clínicos, potenciando así las miradas desde diferentes ópticas, el pararse en otro lugar.

Los docentes vieron un cambio en su rol, apreciaron que dejaron de ser quienes transmitían el conocimiento unidireccionalmente para pasar a cumplir un rol estimulador, orientador, articulador, para colaborar a que el estudiante integrara el conocimiento. A su vez, los aportes del estudiante fueron valorados.

## La enseñanza en perspectiva

En este nivel de análisis surgen nuevas dimensiones producto de las recurrencias emergentes de los entrecruzamientos del nivel de análisis anterior (véase el anexo 5).

Al poner la enseñanza en perspectiva surgieron propiedades diferentes, capacidades que le proporcionaron aspectos propios de una cognición compleja: la transformación que se da a partir de la comprensión y la reflexión. Aspectos de una enseñanza transformadora, que es la que genera una pedagogía de la comprensión. Surgieron también incorporaciones educativas legítimas, resignificación didáctica y propagación colaborativa.

**D6:** No le podemos seguir llegando al estudiante parándonos adelante y que nuestra verdad es la absoluta. No los podemos subestimar en la capacidad que tienen de búsqueda bibliográfica, de tener criterio, de saber distinguir qué cosa está bien y qué está mal.

Los docentes pretendieron transformar el contexto acompañando una política educativa para resolver el problema de la calidad de la enseñanza que sintieron perjudicada por la masividad estudiantil. Para lograrlo convirtieron sus prácticas aprovechando la transformación que reconocieron en los estudiantes actuales, sus capacidades y destrezas, que pretendían potenciar.

Los docentes procuraron transformar el proceso educativo promoviendo la reflexión, la comprensión, transmitiendo lo que ellos habían vivido y los motivó.

Modificaron sus conocimientos, el modelo docente, para adaptarse a esa realidad. Lo hicieron formándose, trabajando en equipo, expandiéndose, cambiando su rol.

Estos docentes transformaron los contenidos profundizándolos, desarrollándolos de forma diferente, diversa, renovada, reciclada, convertida. Potenciaron los contenidos fundamentales del currículo promoviendo un cambio real por medio de estrategias didácticas. Hicieron converger sus prácticas mediante el uso de la tecnología.

En estos relatos, los docentes expresaron que ellos convergieron en sus experiencias: las intercambiaron, reflexionaron sobre sus prácticas, trabajaron en equipo, colaboraron, cambiaron su rol. Esto se dio con formación, adaptación a las realidades del contexto, aprendiendo a dar otro uso a las tecnologías: desaprendieron para aprender con sentido pedagógico. Son sujetos del conocimiento los docentes, los estudiantes y los vínculos que se generan: entre pares, docente-estudiante, bidireccionales y con uno mismo, empoderándose del conocimiento. Fue así que por una parte se dio una convergencia entre los sujetos y por otra se potenció el vínculo tecnológico.

Los docentes reflexionaron sobre el contexto en el que se encontraban, lo que pudieron cambiar de él y lo que no; reflexionaron sobre sus prácticas y aprendizajes. Valoraron positivamente la reflexión que efectuaron, y trasladaron el ejercicio a los estudiantes, buscando promover su capacidad reflexiva desde la práctica.

Los docentes reflexionaron sobre el enriquecimiento didáctico que encontraron en sus propias prácticas de enseñanza, sobre su rol y el de los estudiantes. Sintieron que desde la propuesta educativa se anticiparon al proceso de reflexión, potenciando por medio de la tecnología habilidades interpersonales efectivas en los estudiantes.

Estos docentes destacaron la existencia de una reflexión estudiantil sobre el proceso educativo, objetivos invisibles que se volvieron palpables. Reflexionaron sobre las propias prácticas que promovieron conocimientos de orden superior. Dieron un seguimiento docente a las actividades en el proceso, algo considerado inviable con la propuesta convencional.

Los docentes comprendieron el contexto en el que se encontraban y las políticas que se promovieron, los beneficios, las limitaciones, las potencias y las debilidades. Reconocieron un cambio en los estudiantes, en las disciplinas, en los tiempos.

Promovieron la comprensión de sus estudiantes considerando que era la forma de alcanzar un conocimiento de orden superior.

Hubo incorporaciones educativas legítimas. Los docentes elaboraron consignas genuinas, de las que surgieron usos originales bien diferentes y potentes. Los usos originales, según Perkins (2010), son nuevas formas de desarrollar actividades por los docentes con el uso de las tecnologías como medio. Estas formas de innovar generan, al decir del citado autor, cogniciones complejas en los estudiantes; estos usos originales se asocian a un desarrollo de los niveles superiores de comprensión, alcanzados por innovaciones que tienen que ver con lo pedagógico.

En estos relatos las incorporaciones legítimas se dieron a partir de los usos originales. En general no fueron actividades complejas, sino que se potenció la integración de saberes, recursos y habilidades mediadas por la tecnología y favorecidas por la oportunidad de comunicación. En la simpleza están la riqueza, la motivación, la aceptación y adquisición. Los docentes encontraron por medio de las tecnologías una forma de cambiar las prácticas convencionales, otros usos que permitieron alcanzar objetivos existentes de mejor forma.

El uso original también consistió en utilizar los recursos de la realidad, cómo ven otros qué es un procedimiento, un contenido específico, destreza a ser adquirida como profesional. Buscar y traer esa visión de la realidad para reflexionar y fundamentar lo correcto o no, desde otro lugar: lo aprendido del deber ser. Los docentes contrapusieron así la creencia popular y lo académico. Observaron lo que sucedía en la realidad y generaron una propuesta más poderosa.

**D1:** Busqué un video donde se vea bien el lavado de manos. Y el estudiante sale a buscar y le decimos que ponga motivos por el cual lo eligió, y no hay hoy lo que no esté colgado, difícil no encontrar. Eso genera diversión en la búsqueda del video, es distinto a buscar un material escrito.

Los docentes vieron la inclusión de actividades diferentes por medio del entorno virtual como contribuciones a los procesos de aprendizaje que les ofrecieron como valor agregado la generación de habilidades y un vínculo de difícil desarrollo con las actividades convencionales. Encontraron recursos que les permitieron identificar experiencias que dan identidad profesional.

Los docentes relataron la resignificación de sus prácticas y estrategias de enseñanza al replantear su quehacer con sentido didáctico. Se dio una relación docente con las prácticas: estos fueron docentes que en general innovaban antes, resignificaron sus prácticas y generaron una hibridación en el sentido de un nuevo organismo producto del cruce de otros dos organismos distintos, con cualidades diferentes: mezclaron lo disciplinar con las tecnologías para llegar a lo pedagógico. Los docentes entrecruzaron aspectos disciplinares considerados básicos para el ejercicio profesional con contenidos complejos de

enseñar de forma convencional, que se vieron enriquecidos con el uso de contenidos ya existentes y accesibles gracias a la tecnología. Se sumó el desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes.

Los docentes de estos relatos demostraron preocupación didáctica, tomaron decisiones de propuesta pedagógica, efectuaron un cambio interesante: la inversión de la práctica y la teoría. Este es un rasgo o una construcción de sentido didáctico. El impacto de las propuestas pedagógicas vuelve a las prácticas modificándolas, se da una utilización superadora. Allí la riqueza, la muestra de que el vehículo los llevó a un destino que quizás no esperaban, que no visualizaron en una primera instancia.

Por otra parte, el sentido de resignificación didáctica surgió en otras dimensiones, como el contexto educativo.

Los docentes coincidieron en determinadas características contextuales del currículo específico para las que entendieron que les fue útil utilizar las tecnologías. Se dio en el inicio o a nivel avanzado de las carreras, con un fuerte componente disciplinar, comunicacional y de contacto con la profesión.

La didáctica específica de las ciencias de la salud incluye este tipo de organización del aprendizaje con el que se busca potenciar las estrategias de enseñanza por medio de las tecnologías en un aspecto que les es común, el razonamiento clínico.

El razonamiento clínico se define como el proceso de razonamiento y de toma de decisiones que permite al clínico efectuar una acción que fue juzgada como la más útil o pertinente en un contexto específico. Se considera esencial en toda práctica profesional en ciencias de la salud (Charlin et al., 2003). Es un proceso complejo, que no está totalmente definido aún y que carece de un modelo teórico unánimemente aceptado. [...] El razonamiento clínico, los conocimientos en ciencias básicas y clínicas, y las habilidades técnicas, interpersonales y clínicas constituyen los tres componentes de la competencia clínica. El aprendizaje del razonamiento clínico es una de las actividades principales de la enseñanza de la medicina. Necesita del ajuste permanente de los procesos a través de la devolución a los estudiantes de sus propios procesos (evaluación formativa), así como de mostrarles cómo se piensa (metacognición). (Gómez, 2013, p. 83)

Los aspectos inmersos en el razonamiento clínico convergen con la idea de situar la enseñanza en el contexto que condiciona su uso, lo que da como resultante procesos evolutivos que enriquecen. Están trabajando, diseñando con didácticas específicas. Al decir de Camilloni (citada por Litwin, 2005), las didácticas específicas quedan más ligadas a una determinada teoría del aprendizaje con mayor especificidad, intentan enseñar algo específico. La programación de la enseñanza de las asignaturas (dentro de las que podemos incluir las metodologías, el diseño y las herramientas) se debe realizar teniendo en cuenta la didáctica específica. Estos docentes pensaron en este sentido.

Al inicio o cerca de la finalización de los cursos estos tuvieron en común la importancia de sus contenidos, el contacto con el usuario y el vínculo que el docente considera necesario establecer. Es una forma de entender el aprendizaje, una cultura del aprendizaje propia de los profesionales de esta área. Un aspecto de la didáctica específica de las ciencias de la salud.

En las diferentes dimensiones que surgieron de los relatos se reiteró el trabajo colaborativo, gracias al cual se propagaron las experiencias y los aspectos novedosos y quedaron aspectos para seguir avanzando. Se promovió un aprendizaje colaborativo que se dio entre las autoridades y los docentes al ofertar y poner en práctica una política educativa.

Los docentes colaborativamente buscaron resolver dificultades educativas, elevar la calidad de la enseñanza, propender a un aprendizaje más efectivo. La Udelar de forma colaborativa intentó llevar adelante su política educativa de inclusión de las tecnologías en la enseñanza y que se propagara. Lo hizo brindando los medios, capacitando, integrando a docentes y estudiantes. No lo impuso: lo ofertó,

brindó la oportunidad de propagarlo y los docentes lo hicieron por elección, colaborando entre ellos. El conocimiento se construyó con el sentido de inteligencia distribuida entre los diferentes sujetos del conocimiento. Lo hicieron con estrategias que profundizaron, con usos originales y se innovó a partir de lo conocido.

# La metodología de la investigación

## Diseño de investigación

Las tradiciones en investigación se relacionan con tradiciones disciplinares. En métodos como la etnografía y la investigación-acción se encuentran presentes en profesiones del área de la salud, como la psicología y enfermería (Sandín, 2003). De igual modo, la investigación cualitativa se relaciona con otras ciencias sociales como lo es la didáctica. En particular en la investigación educativa, la narrativa ha ido tomando cada vez mayor relevancia, singularmente en disciplinas como psicología cognitiva, lingüística e historia (Gudmundsdottir, 1998).

Son varios los aspectos mencionados que se encuentran en esta investigación: trabajamos en el campo de las ciencias sociales, efectuamos una investigación educativa con un abordaje didáctico, nos centramos en aspectos clave de la psicología cognitiva y la contextualizamos en disciplinas del área de las ciencias de la salud. Realizamos en esta investigación un abordaje cualitativo con la lógica de investigación de un proceso inductivo, utilizando la narrativa.

La lógica metodológica de investigación cualitativa que consideramos adecuada se dirigió a los procesos de comprensión, a la validez de las especificidades y a la fortaleza de trabajar con pocos casos, para, a partir de ellos, profundizar en los significados de los hechos:

... es la que está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Es la que habla de trabajar con pocos casos para profundizar el significado que la población le otorga al hecho social; la que habla de construir la dialéctica de los procesos de comprensión de una totalidad, más que desgajarla en variables. Es la que busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables. No busca explicar; busca comprender, holísticamente, en un sentido de totalidad, dialécticamente, por qué un hecho social deviene o es de esta manera y no de otra. Se busca la esencia por detrás de las apariencias. Es la que trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada; es la que no habla de neutralidad valorativa sino por el contrario de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse, de emociones que son parte de la construcción del dato científico. (Sirvent, 2006, p. 19)

El enfoque de abordaje que realizamos de la modalidad cualitativa fue a partir de una perspectiva didáctica, crítico-interpretativa, en la que no buscamos la generalización de los resultados, por el contrario: pretendimos determinar el surgimiento de propuestas de excepción enriquecidas en el campo de enseñanza abordado, produciendo hipótesis tentativas de comprensión y conceptos transferibles.

Basamos el fundamento epistemológico de este hecho social de investigación en su construcción:

El interés central está en la construcción de los significados que las personas le atribuyen a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado y en la construcción de dichos significados por el investigador. El estudio de los seres humanos supone una perspectiva interpretativa. Crean y construyen interpretaciones significativas sobre el ambiente físico y social que los rodea. (Sirvent, 2006, p. 16)

Tomamos como referencia metodológica la utilizada por el equipo de investigación de la UBA del proyecto “Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica”, dirigido por Maggio y codirigido por Lion. Esta investigación se enmarca en el subsidio UBACyT 2013-2016. Por consiguiente, trabajamos sobre un encuadre metodológico ya definido, probado por la investigación de este equipo, la cual replicamos en otras condiciones, efectuando variantes y adecuándola al contexto educativo de la Udelar.

Investigamos a partir de la narrativa de los docentes y construimos relatos didácticos.

Entendemos la narrativa según expresa Gudmundsdottir (1998), quien con base en lo descrito por Herrenstein-Smith (ibídem) la define como una actividad incorporada al accionar humano, constituida por una serie de actos conductuales, simbólicos y verbales que se van hilvanando con la finalidad de contar algo que sucedió. Según esta definición, para comprender y desarrollar la narrativa debemos tener en cuenta el contexto social en el que se da el relato, los motivos por los cuales el narrador cuenta su historia y quién forma parte de su audiencia.

El valor de los contenidos, de la enseñanza y del aprendizaje y de las prácticas docentes brinda el fundamento para entender el saber pedagógico a partir de la narrativa. La narrativa pasa a ser un instrumento de interpretación de las prácticas docentes: le da un sentido, coherencia e integridad a lo acontecido, permitiendo el descubrimiento de nuevos sentidos al asimilar la experiencia a un esquema narrativo (Gudmundsdottir, 1998).

Por otra parte, vemos los relatos como una construcción. En este caso, el investigador construye el relato interpretando lo narrado por el docente, para lo cual debe conocer el contexto y la materia de lo que se presenta. Así se da lugar a una interpretación pedagógicamente significativa, se genera un texto pedagógico. El suceso narrado asume la forma de un relato, adquiere sentido a través de la reflexión y genera de esta manera conexión cognoscitiva sistemática. Para comprender la historia narrada, debemos reconstruirla (Gudmundsdottir, 1998).

De este modo fue que, interpretando las prácticas docentes a partir de sus narraciones y la observación de sus aulas virtuales en el EVA, construimos lo que consideramos relatos didácticos. Fueron relatos individuales de docentes, identificados como aquellos que desarrollan buenas prácticas de enseñanza. Estos relatos posteriormente se configuraron en un relato global al unirse sus partes. Los entrecruzamos para generar la globalidad, para propiciar un círculo hermenéutico:

Los acontecimientos relatados en una historia toman sus significados del relato global. Pero el relato global es algo que se construye con sus partes [...] “círculo hermenéutico” y es lo que hace que los relatos

estén sometidos a la interpretación, no a la explicación. No se puede explicar un relato; todo lo que se puede hacer es darles interpretaciones variadas. (Brunner, 1997, p. 140)

Efectuamos la construcción de los relatos didácticos siguiendo las etapas del equipo de investigación citado anteriormente: el entrevistador elabora un relato de la entrevista en primera persona; los investigadores dan una lectura al relato validado e incluyen impresiones del entrevistador; determinan un título de fantasía para el relato; hacen una relectura de este a partir de las impresiones del entrevistador, colocando un segundo título orientado a una categoría teórica. Posteriormente determinan cinco palabras clave aludidas en el relato, extraen párrafos o frases representativas y por último escriben un análisis descriptivo de una carilla en el que recuperan las ideas centrales que se señalan (véase el anexo 6).

En nuestro caso, para la conformación de los relatos incorporamos los registros surgidos de la observación de las aulas virtuales en el EVA de cada docente entrevistado.

En virtud de los objetivos que nos marcamos, integramos dos métodos en el diseño de investigación: la entrevista focalizada y la observación. Entendemos que la combinación de estos métodos nos permitió contar con perspectivas diferentes de una misma realidad, como también enriquecer los resultados potenciando los significados y las interpretaciones de los acontecimientos.

En primer lugar, el desarrollo de las entrevistas focalizadas nos permitió captar la práctica a partir del relato docente, recuperarla desde la impronta narrativa.

En segundo lugar, la observación de las aulas nos dio la posibilidad de analizar los registros allí existentes e identificar los aspectos didácticos a partir de sus contenidos y organización. Fue posible así reconocer la modalidad de enseñanza en la que se interacciona e intercambia, se negocia, se ven otros significados. Nos centramos en observar aspectos enfocados desde la mirada disciplinar, las estrategias didácticas utilizadas, el diseño de las aulas y sus actividades, y también dimos una mirada didáctica integral.

Antes de la ejecución del trabajo de campo, consideramos pertinente efectuar una prueba exploratoria para evaluar si la metodología basada en la narrativa y la elaboración de relatos era pasible de aplicación en el contexto de la Udelar. Analizamos las buenas prácticas de tres docentes de la FdeE de la Udelar, quienes utilizaban el EVA para dictar sus cursos con los mismos criterios de selección que determinamos para la investigación. Estos docentes pertenecían a equipos diferentes del tomado para la investigación del referido servicio.

Aplicamos el instrumento de entrevista partiendo de una pauta semiestructurada basada en una de las pautas utilizadas por el equipo de investigación tomado como referencia metodológica, la cual adecuamos a los cursos y a la realidad de la educación superior en Uruguay. Después de su aplicación, lo rediseñamos y efectuamos los ajustes que consideramos necesarios. En último término fue validado por los expertos internacionales que participaron en la etapa de validación externa.

La pauta de observación de las aulas virtuales también fue ajustada después de su aplicación. El desarrollo de esta prueba exploratoria nos permitió por un lado poner en práctica el ejercicio de la metodología crítica interpretativa, y por otro, ajustar los métodos del diseño de investigación seleccionado.

## Selección de casos

Definimos una estrategia de selección de los casos de estudio basada en un muestreo teórico, tomamos el criterio de selección de casos ideales e incluimos a su vez informantes calificados. El criterio de selección de casos ideales (en este caso los cursos y los docentes), según Goetz y LeCompte (citados por Sirvent, 2006), refiere a criterios de comportamiento seleccionados por el investigador.

Consideramos pertinente tomar pocas experiencias en el entendido de que estas tienen la potencia de mostrar no la generalidad, sino lo que esta herramienta podría estar transmitiendo en una modalidad con mucha presencialidad y horas de trabajo virtual.

Los criterios de selección de casos ideales que determinamos se basaron en trabajar con tres equipos docentes pertenecientes a carreras de tres servicios diferentes del Área Salud. Al contar con diferentes docentes de un mismo equipo, intentamos conocer visiones y perspectivas heterogéneas de una misma experiencia.

Tomamos la determinación de investigar sobre cursos que hubiesen finalizado su dictado, de forma que los docentes narraran una experiencia ya vivida y no se estuvieran dando cambios en el proceso ni en la estructura de las aulas virtuales.

En lo posible, pretendíamos tomar cursos en tres momentos diferentes del currículo (en el inicio de la carrera, a nivel intermedio y finalizando la carrera).

En particular los casos debían contar con un equipo docente que hubiera realizado un curso semi-presencial en EVA en el período 2012, identificado como generador de buenas prácticas; docentes del equipo con experticia en los contenidos que enseñaban y algún docente con formación en TE. En el curso debían haberse sustituido horas de actividad presencial por virtual con relación a las propuestas convencionales; el uso del EVA no debía haber sido utilizado únicamente como apoyo del curso, y por último, debíamos contar con la posibilidad de acceso a las aulas virtuales de dichos cursos para efectuar la observación.

Quedarían excluidos docentes del equipo que tuvieran escasa experiencia en el área disciplinar y en el dictado del curso y aquellos que no validaran el relato elaborado o no se reconocieran en él a pesar de dar su aval.

Dados los antecedentes existentes en la Udelar de los servicios del Área Salud con mayor desarrollo en cursos semipresenciales, seleccionamos los siguientes servicios:

- Facultad de Enfermería
- Facultad de Medicina
- Escuela de Nutrición

Seleccionamos estos servicios por ser afines a mi interés de formación: didáctica y ciencias de la salud. Es una preocupación del área específica.

A partir de esta preselección, establecimos contacto con aquellos que constituimos en informantes calificados en cada servicio, que fueron los referentes en TE, y les solicitamos su participación formal en la investigación en este rol. Fue así que les brindamos los criterios de selección de los casos ideales y les solicitamos que establecieran la existencia de equipos docentes que cumplieran con estos en sus respectivos servicios.

Consideramos pertinente explicitar que en el caso de FdeE el informante calificado fue uno de los investigadores, por cumplir ese rol en la institución. Por el tipo de investigación, no entendemos esto como un sesgo sino como una fortaleza en el sentido descrito por Strauss y Corbin (2002): “La piedra angular de la experiencia propia puede ser un indicador más valioso para una empresa de investigación potencialmente exitosa que otra fuente más abstracta” (p. 42).

Teniendo en cuenta los criterios determinados, los informantes calificados escogieron los casos ideales de sus servicios y establecieron los contactos pertinentes. Fue así que entablamos una comunicación inicial con la dirección del departamento docente a cargo del cual se encontraba el curso y le explicamos el objetivo del estudio y la metodología de abordaje. Estos dieron su consentimiento y nos derivaron a los coordinadores de los cursos.

En el anexo 8 realizamos una síntesis de los objetivos de cada curso y el diseño estructural dado por los equipos docentes.

## Técnica de análisis

Como ya citamos al describir el diseño de investigación, la técnica de análisis se inició en el momento de construcción de los relatos a partir de un enfoque didáctico. Nuestra técnica de análisis se basó en un proceso en espiral dado por la combinación del análisis y la información durante el proceso de investigación. Por consiguiente, ejecutamos un método comparativo constante, desarrollando análisis interpretativo.

Generamos construcciones interpretativas recreando las prácticas de enseñanza. Fue así que el proceso de análisis de la investigación discurrió en tres etapas.

En la primera etapa, nos centramos en construir la evidencia empírica a partir de la realización de entrevistas focalizadas y la observación directa del fenómeno a observar: la narrativa docente y las aulas virtuales de los cursos. A partir de ambos insumos construimos los relatos.

En la segunda etapa, nos concentramos en el análisis interpretativo de los relatos construyendo dimensiones didácticas. Para la organización de los datos textuales y su codificación utilizamos el *software* de análisis cualitativo de datos MAXQDA 11, con el que efectuamos un microanálisis consistente en la separación de los datos para recomponerlos formando un esquema interpretativo (véase el anexo 7). Dada la necesidad de codificación para el uso del *software* MAXQDA, referenciamos los relatos utilizando la especificación del servicio correspondiente, la materia y el cargo del docente entrevistado. Codificamos los relatos por número de docente entrevistado, de relato docente 1 (D1) a docente 8 (D8) consecutivamente.

En la tercera etapa, desarrollamos un análisis comparativo e interpretativo. Buscábamos la consolidación de las dimensiones creadas y el surgimiento de otras nuevas que reflejaran las recurrencias en las dimensiones de la etapa anterior. En consecuencia, fuimos descubriendo los datos inespecíficos que se volvían relevantes, comunes, reiterados.

Tanto en la segunda como en la tercera etapa de análisis, incorporamos la técnica de comparaciones teóricas para aclarar el conocimiento.

## Fases de la investigación

Constituimos la investigación en tres fases, que consideramos relevante describir, dado que se van entrecruzando con las etapas de la estrategia de análisis.

En primer lugar, efectuamos el trabajo de campo realizando las entrevistas y la observación directa de las aulas virtuales. Realizamos nueve entrevistas y observamos tres aulas virtuales diferentes en el EVA correspondientes a los cursos desarrollados en el año 2012. De aquí surgió la evidencia empírica para la construcción de nuestros relatos, los que se convirtieron en el insumo fundamental de nuestro análisis.

Efectuamos observación directa de las aulas virtuales en dos momentos: antes y después de entrevistar a los docentes. Analizamos las actividades realizadas en las aulas virtuales en esos dos momentos, dado que:

El análisis de estos registros posibilita revisar el modo en que se aprendió, acompañado por la Mirada atenta de un docente que, en el marco del proceso de interacción y de negociación de significados, pasa de ser un expositor a transformarse en un guía experto de los procesos de aprendizaje. (Maggio, 2012, p. 13)

Por consiguiente, las perspectivas y los hallazgos fueron diferentes al observar las aulas virtuales sin conocimiento previo de la visión del expositor, en este caso los docentes que narraron sus experiencias. Estos docentes al recuperar sus prácticas se transformaron en los guías expertos de la experiencia y con este insumo observamos nuevamente las aulas, con una mirada diferente, enriqueciendo el producto; se destaca que al ser tres docentes de cada curso la visión de una misma experiencia se vio potenciada desde diferentes ópticas.

De las aulas virtuales confeccionamos diversos tipos de registros de índole textual, visual y de imágenes, observando la participación de los estudiantes y docentes.

El formato de entrevista fue de preguntas amplias, de forma de brindar flexibilidad para explorar el fenómeno, identificándolo y focalizándonos en el objeto y lo que deseábamos saber sobre él. En la pauta de entrevista integramos aspectos relacionados con tres ejes principales que se enfocaron en los aspectos de currículo de los cursos, experiencia y formación del docente entrevistado y relación del docente y del curso con las TE. La pauta buscó llevar al docente a recordar el evento educativo del curso semipresencial seleccionado, rememorando la situación de educación puntual y promoviendo el repensar de sus prácticas.

Antes de realizar las entrevistas, dimos a conocer a cada docente el diseño de nuestra investigación. Este aspecto, sumado al intercambio posterior de los relatos conformados con los docentes, implicó para nosotros lo descrito por Litwin (1997) como un valor de transparencia del modelo de trabajo.

Después de que efectuamos las entrevistas y la observación, elaboramos los relatos de cada docente en primera persona e incorporamos registros de los elementos de las aulas virtuales de los aspectos narrados.

Elaborados los relatos, iniciamos el proceso de validación interna. Este consistió en validar el relato construido por el docente implicado. Algunos docentes hicieron nuevos aportes, que fueron incorporados, y por tanto se reestructuró el relato con una nueva instancia de validación docente. Los nueve relatos fueron validados, con un aspecto distintivo: en uno de los casos la docente no se reconoció en el relato. Dado que habíamos considerado este aspecto entre los criterios de exclusión, escindimos el relato de esa docente y a partir de esa etapa trabajamos con ocho de los nueve relatos generados.

De ese modo se dio la validación interna de la investigación, que tuvo como significado fundamental su característica, dado que muestra la aceptación de los docentes implicados del análisis efectuado y la visión del investigador en su experiencia. Se dio así un proceso de reconstrucción crítica y colaborativa entre el investigador y el prestador del objeto empírico.

Fue una construcción del investigador en colaboración con el docente, se capturó la interpretación del docente en una construcción que tiene sentido.

Esta primera etapa de creación de los relatos se constituyó en una etapa de análisis por sí misma, integrando aspectos de la primera capa de análisis interpretativo.

En la segunda fase, pudimos visualizar más claramente el entrecruzamiento con la segunda etapa de análisis. Centralizamos la fase en el análisis interpretativo del material empírico existente. Fuimos buscando las recurrencias, persistencias, reiteraciones. Analizamos los relatos individualmente en una primera instancia y posteriormente comenzaron a entrecruzarse, a hacerse uno, en conjunto con el resto de la información recabada: entrevistas, observaciones, participaciones, intercambios, textos, tareas, actividades, imágenes, videos. De esta manera, fuimos creando las dimensiones didácticas y elaboramos tres niveles primarios de categorizaciones con sus respectivas dimensiones.

En esta etapa de investigación desarrollamos una validación externa de las dimensiones y categorías construidas. La validación externa se dio a partir de diversas sesiones de validación y supervisión con investigadoras integrantes del equipo de investigación del proyecto “Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica”: doctora Carina Lion, magíster María Verónica Perosi (docentes investigadoras de la UBA) y magíster Miriam Kap (UNMP).

Tomamos este modelo de validación del desarrollado por Litwin (1997):

Entendemos la validación de nuestro trabajo como la manera de reconocer la correspondencia, la relación y el sentido entre nuestro conocimiento construido y la realidad estudiada. El papel de los especialistas, en tanto jueces externos, implicó dar cuenta de nuestras conceptualizaciones a partir de los casos o las situaciones que reconocíamos en la empiria. (p. 71).

Después del proceso de validación, retomamos el análisis con los insumos obtenidos, integramos sus miradas, sus observaciones. Las dimensiones y categorías fueron corregidas y reelaboradas.

En la tercera fase, profundizamos en el análisis por medio de la consolidación de las dimensiones creadas y avanzamos estableciendo un nuevo nivel en el que las recurrencias existentes entre las dimensiones de la etapa anterior tuvieran puntos en común. Así surgió un nivel más profundo, con nuevas dimensiones que se entrecruzaron, avanzando en el marco interpretativo.

## Conceptos fundamentales, análisis de los datos y resultados

En nuestra investigación, indagamos y analizamos experiencias docentes de enseñanza en el Área Salud, que incluyeron la utilización del EVA de la Udelar, inscrito en un diseño de análisis de buenas prácticas, para reconocer la existencia de enriquecimiento didáctico en ellas. Con este sentido, interpretamos las prácticas docentes a partir de los relatos didácticos elaborados. En particular, buscamos determinar el surgimiento de propuestas de excepción enriquecidas en el campo de enseñanza abordado, produciendo hipótesis tentativas de comprensión y conceptos transferibles. Intentamos determinar la existencia de una articulación entre los conocimientos disciplinares, las TE y la didáctica.

Al investigar en el marco de la didáctica universitaria sobre experiencias de buenas prácticas docentes en AADT, se entrecruzan perspectivas diversas relacionadas con los procesos de aprendizaje, las prácticas de enseñanza, las TIC y las TE. Fue así que estructuramos nuestro marco teórico mostrando la relación que encontramos entre estas perspectivas. En primer lugar, expusimos las perspectivas sobre el aprendizaje y el conocimiento a partir de un enfoque constructivista, y en segundo lugar, las prácticas de enseñanza, un punto central en nuestra investigación. En tercer lugar, consideramos necesario encuadrar las tecnologías en el momento actual y cómo se introdujeron en el ámbito educativo. En cuarto y último lugar, abordamos las prácticas de enseñanza en ambientes tecnológicos (véase el anexo 9).

Es fundamental para nosotros explicitar la definición en la que nos basamos para investigar sobre buenas prácticas de enseñanza. Utilizamos las definiciones de Fenstermacher (citado por Litwin, 1997: 93) y Litwin (1997):

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (Fenstermacher, citado por Litwin, 1997, p. 93)

Buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. Valores resignificados según condiciones sociales y contextos diversos, en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos educativos.

No implica guiar una práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si este fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro. Tampoco se trata de un nuevo tema o contenido para la enseñanza [...] sino que se refiere a actitudes, conductas y una manera de vincularse a los alumnos en la clase. (Litwin, 1997, p. 93)

En el marco de un abordaje teórico actual de la enseñanza, Maggio (2012) expresa que hay rasgos que la distinguen que favorecen comprensiones profundas y duraderas, y en este escenario define la enseñanza poderosa: “da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices” (p. 46).

La autora destaca entre los rasgos de esta enseñanza que favorece pensar el modo de las disciplinas, mirar en perspectiva, dado que enseña a cambiar de puntos de vista. La enseñanza poderosa mira la enseñanza como objeto, observando en perspectiva las propuestas pedagógicas; es un acto de creación controlado por el docente y que se formula en tiempo presente, a partir de una estructura original.

La potencia de la enseñanza aparece cuando ayuda a reconstruir lo conocido, lo pensado, lo aprendido previamente; cuando interpela el sentido común y el mal sentido en el acercamiento a la sabiduría. Esta concepción requiere que desarrollemos propuestas que den cuenta de ella de modo coherente. Y aquí es donde volvemos a mirar hacia atrás para decir, entonces, que la enseñanza poderosa también se distingue por su coherencia. Es posible poner en juego un análisis de la coherencia en cada clase, para analizar nuestras prácticas críticamente y enriquecerlas de modo sistemático. Esto exige descentrarnos de la situación de estar enseñando y mirar la clase a la luz de su enfoque didáctico, para entenderlo e interpretarlo en su consistencia, para reconstruirlo y seguir generando conocimiento acerca de las prácticas de enseñanza. En estos recorridos por las prácticas de la enseñanza, es posible reconocer la coherencia o su ausencia. (Maggio, 2012, p. 63)

Podemos sintetizar, a partir de las voces de los diferentes autores, que las prácticas de enseñanza son un objeto que debemos estudiar para, a partir de su reconstrucción, generar propuestas con profundidad cognitiva desde una tradición transformadora, sin olvidar que su lugar en una red de relaciones es el de dar significado.

Es el docente el que debe enseñar al estudiante a aprender a aprender para construir un conocimiento que favorezca comprensiones que perduren y trasciendan el acto educativo puntual. Enseñar en tiempo presente nos obliga a mirar nuestro entorno, nuestro contexto. Por tanto, enseñar en los tiempos que nos tocan vivir es difícil sin tener en cuenta las tecnologías de la información y la comunicación. Entender el desarrollo de las tecnologías y su relación con la enseñanza es necesario para ver cómo podemos relacionarlas a fin de generar una enseñanza poderosa, enriquecida.

Debemos cruzar la práctica de la enseñanza con la actualidad del campo, enseñar la versión más actualizada del campo. Lo digno es que el estudiante conozca una visión de la disciplina, cómo se construye el conocimiento hoy en estas áreas.

Construir enseñanza con los cambios de la disciplina y de los ambientes en los que se enseña para hacer buena enseñanza.

Con el foco en estas perspectivas teóricas sintetizadas anteriormente, entendimos que los resultados de nuestra investigación mostraron que en las experiencias estudiadas se dio un enriquecimiento didáctico a partir del cual los docentes de estos cursos cambiaron la forma de enseñar. Asimismo, encontramos propuestas de excepción que valía la pena replicar, imitar, conocer, y al mismo tiempo generamos categorías didácticas que reconocen la existencia de una didáctica tecnológica.

Creemos que las buenas prácticas que encontramos y el análisis de sus fortalezas y debilidades ofrecen insumos para replicar, extender y difundir experiencias de este tipo a fin de potenciar los aspectos enriquecedores y trabajar en la resolución de las debilidades encontradas.

Debemos tener en cuenta que uno de los propósitos de nuestra investigación era generar categorías didácticas, un enfoque cualitativo para abordar la enseñanza en AADT; otro de nuestros propósitos era ayudar al docente a pensar si enriqueció el abordaje de su disciplina. Comenzando por el final, entendemos que el abordaje disciplinar de estos docentes se vio claramente enriquecido y que las categorías didácticas generadas nos brindan no solo conocimiento, sino también comprensión de las situaciones, y que transferir su aplicación a otras experiencias nos permitirá en un futuro conocer si estas propuestas de excepción en realidad son escasas o invisibles en el contexto universitario.

La segunda capa de análisis nos permitió identificar cómo se da la inclusión de las tecnologías en las prácticas de enseñanza en la Udelar, dado que su inclusión fue el medio para transformar las prácticas citadas. Este hecho nos hace notar la emergencia de una didáctica recreada a partir de aperturas de diversa índole.

La tercera capa nos mostró que hay capacidades y destrezas que convierten la enseñanza, como lo hacen las inclusiones genuinas y los usos originales, la resignificación didáctica y la propagación colaborativa de las buenas prácticas.

Si extendemos lo que nos mostraron estas capas, encontramos diferentes condiciones en la inclusión del EVA en la Udelar. En particular su inclusión fortaleció el impulso de una política promovida desde el nivel central y desarrollada de forma unificada, accesible a todos, disponible; la disposición y el apoyo docente para desarrollar esta política, al entender que se iniciaba un proceso de cambio; la formación centralizada en TE, didáctica y el EVA, como estrategia inclusiva.

Es posible mejorar los aspectos logísticos que forman parte del contexto educativo y las condiciones laborales para adecuarlos a las características de una enseñanza diferente. Pero comprender el contexto con sus fortalezas y debilidades nos permite avanzar. Comprender los cambios en las características de los actores, de las disciplinas, de la sociedad.

Con sus fortalezas y debilidades, la inclusión de las tecnologías a partir del EVA fue un medio para transformar las prácticas de enseñanza de estos cursos. Fue así que los docentes de estas experiencias profundizaron el conocimiento con sentido pedagógico a partir de usos originales pensados para su aplicación con TE: innovando, transformando, incorporando otros usos para promover la metacognición. Este es un aspecto propio de la didáctica tecnológica.

Los docentes utilizaron criterios de carácter pedagógico, de lo cual emergió una conciencia didáctica que en general resulta invisible. Esta conciencia fue recreada a partir de estructurar la enseñanza con sentido pedagógico por medio de la tecnología. Cambiaron sus métodos de enseñar, de generar contenidos, de trabajar en equipo. Ajustaron los contenidos y los tiempos a la modalidad de enseñanza, a las características de los estudiantes y de las disciplinas que enseñan, en el marco de un perfil profesional que se vio renovado. Desarrollaron otras habilidades, enseñaron diferente, diseñaron nuevas propuestas pedagógicas, construyeron con otro sentido.

Demostraron una preocupación didáctica tomando decisiones de propuesta didáctica, generando cambios interesantes en los que efectuaron un cruce disciplinar con la tecnología y así enriquecieron el proceso educativo. Los docentes se animaron a generar propuestas diferentes en las que asumieron riesgos, invirtieron el sentido. Trabajaron fuertemente a partir de la idea de un nuevo diseño centrado en aspectos didácticos.

Los aspectos de una didáctica tecnológica surgieron, según lo expresado por Litwin (1997), a partir de experiencias que significaron buenas propuestas de enseñanza en las que se reconoció la influencia de las tecnologías y las estrategias docentes. Es claro para nosotros que en las experiencias aquí investigadas se cumplen estos aspectos definidos en la didáctica tecnológica.

Hubo un desarrollo de estrategias didácticas inconscientes en algunos casos, con una conciencia incipiente en otros, y en otros consciente en menor medida.

Los docentes advirtieron por medio de las tecnologías que las condiciones de los estudiantes cambiaron, desarrollaron capacidades convergentes que los obligaron a cambiar. Decidieron aprovechar las características descubiertas en los estudiantes para reconstruir los vínculos, transformar la manera de comunicarse y relacionarse con ellos y con el conocimiento.

Los docentes convirtieron sus prácticas de enseñanza a partir de visualizar de forma diferente su realidad, buscando resolver las dificultades de calidad educativa potenciaron y cambiaron su rol. Reflexionaron sobre sus prácticas promoviendo así conocimiento de orden superior. Convirtieron la enseñanza al desplegar capacidades como la transformación, la reflexión y la comprensión. Capacidades que deben ser desarrolladas por docentes y estudiantes y promovidas continuamente. La postura acerca de los aprendizajes que subyace a estas transformaciones recuperó una posición constructivista, de la que surgieron varios de los aspectos citados en el marco teórico; como señala Perkins (1995), los docentes de estos equipos centraron, entre otros aspectos, la reflexión como una de las claves de la enseñanza, lo que

para el autor es la clave de un aprendizaje útil y genuino. Jackson (2002) habla de un enfoque evolutivo de la enseñanza al citar su relación con la capacitación y el desempeño de los docentes. Los docentes de estos equipos centraron el cambio en que tuvieron posibilidad de formación para hacerlo y consideran que deben y quieren continuar formándose. Estas prácticas docentes se sustentaron en la búsqueda de un estudiante independiente, reflexivo, crítico, considerando el cambio de sus características.

Se dio un enriquecimiento didáctico debido al cambio en la forma de ver la enseñanza de estos docentes, que pasaron de una tradición mimética a una transformadora, análogas quizás a las visiones de la enseñanza tradicional y la enriquecida.

Por medio del EVA, que en estos casos fue el medio para aplicar estrategias que no podrían haberse desarrollado sin él, surgió la transformación del modo en que los docentes ven la enseñanza.

Las intervenciones didácticas que buscaron los docentes fueron múltiples: buscaron intervenciones que generaran el desarrollo de acciones y efectos que fortalecieran el aprendizaje y así lo hicieron: promovieron habilidades y capacidades en docentes y estudiantes que favorecieron las destrezas profesionales y evolucionaron hacia el enfoque de enseñanza expresado por Jackson (2002), que apunta a un estudiante independiente, crítico, autogobernado, que aprenda a aprender.

Enriquecieron la enseñanza transformándola, profundizando. Interpelaron la resolución de la masividad estudiantil a partir del aumento de la comunicación, la interacción y la calidad de la enseñanza. Enriquecieron las actividades de instancias presenciales a partir del uso del EVA.

El cambio de actitud estudiantil en estos casos surgió en respuesta a un cambio en el modelo de enseñanza utilizado.

Estos docentes entendieron que el camino es converger donde se encuentran los estudiantes, no en el sentido inverso.

Otros de los aspectos particulares que surgieron de nuestra investigación fueron las incorporaciones educativas legítimas, que se asimilan con el sentido de las inclusiones genuinas descritas por Maggio (2012), a partir de consignas potentes que generaron cogniciones complejas, lo que potenció la integración de saberes. Utilizaron recursos cotidianos, reconocibles, palpables, que llamaron a los saberes previos para construir un nuevo conocimiento, buscando alcanzar una zona de desarrollo próximo, en consonancia con la teoría de aprendizaje de Vygotsky.

Los docentes de estas experiencias se centraron en las destrezas profesionales propias de las disciplinas del Área Salud: confluyen, se encuentran, se dan en los tres cursos de las carreras estudiadas. Buscaron la identidad profesional, cambiar la enseñanza de los contenidos complejos, de los aspectos disciplinares considerados básicos, y sumaron el desarrollo de habilidades específicas. Surgió como aspecto común de estos cursos —que debemos recordar que fueron identificados por sus servicios como generadores de buenas prácticas— el potenciar por medio del EVA la inversión de la práctica y la teoría. Fueron experiencias con fuertes componentes disciplinares, con énfasis en la comunicación y el contacto profesional que deben desarrollar.

Consideramos que toma fuerza aquí el aspecto ya detectado por Gómez (2013), en su investigación en referencia al razonamiento clínico como aspecto propio de la didáctica de las ciencias de la salud, que es compartido por las profesiones del área, por lo menos por tres de ellas, como reafirma nuestra investigación.

La organización del aprendizaje propia de la didáctica específica de las ciencias de la salud podría verse potenciada por las estrategias de enseñanza que tienen la tecnología como medio. Se entrecruzan aquí la didáctica tecnológica con la disciplinar. El estilo de aprendizaje que el área de la salud requiere quizás se vea potenciado por una didáctica tecnológica.

# Evaluación

El análisis interpretativo de estas experiencias de buena enseñanza nos permitió reconocer transformaciones, diseños y preocupaciones con sentido didáctico de los docentes.

Observamos que cuando las condiciones institucionales aparecen, emergen las propuestas enriquecidas. Fue así que en estas experiencias distinguimos que se renovó el significado de las prácticas de enseñanza para fortalecer el sentido didáctico, que emergió más allá de los medios y debe propagarse.

Estas construcciones nos permitieron interpretar que es posible utilizar los AADT como medio para enriquecer la enseñanza, para generar cambios; pero a su vez nos mostraron que ello no puede quedar en la voluntad de los docentes innovadores únicamente: requiere políticas educativas que resignifiquen la enseñanza y programas de formación docente en línea con los resultados buscados.

En vez de pensar en el estudiante con las características que estamos buscando, sería bueno pensar en cómo formarlo para que llegue a ser el que encontremos.

Si observamos las prácticas de estos docentes aisladamente, podríamos considerar que obtuvieron logros ocasionales. Sin embargo, tras cotejar más de un logro ocasional emergió que se lograron cambios mayores que tuvieron algo en común, lo que hace que dejen de ser logros ocasionales para ser logros que pueden tener una continuidad. Que “hubo algo que cambió”, como expresaron. Claro que esto no sucede en todos los casos sino en una minoría: los docentes de nuestra muestra. La propagación colaborativa puede promover que se dé un proceso más amplio, como también puede hacerlo la construcción de un marco teórico producto de investigaciones de este tipo. Contar con categorías que lleven a generar procesos formativos más afinados, poner a disposición encuadres analíticos que sean un aporte para que prácticas como las citadas en esta investigación se generalicen.

Podemos expresar que al enfrentarnos a estas experiencias investigadas nos encontramos ante un escenario definido por Maggio (2012) como enriquecido:

Es aquel donde la inclusión de nuevas tecnologías a la enseñanza se produce en formas complejas, que requieren un compromiso enorme, habilidades tecnológicas específicas y una clara comprensión del sentido de esas incorporaciones en relación con la enseñanza y lo que se busca promover en términos de conocimiento. (p. 26)

En este apartado referido a la evaluación de nuestra investigación nos pareció interesante incorporar las respuestas que dimos a las preguntas de los integrantes del tribunal de defensa de la investiga-

ción. En estas respuestas quizás estén los aspectos que pudimos haber considerado o desarrollado en el estudio y no lo hicimos. Aprovechamos esta oportunidad para hacerlo.

Si pensamos en obstáculos, podemos decir que no nos centramos en los resabios porque estábamos enfocados viendo aspectos de enriquecimiento. Revisitando el material empírico encontramos algunas dificultades, obstáculos y resabios.

Entre las dificultades se destacaron los límites de la inclusión de tecnologías que persisten por recursos como las condiciones laborales y la estructura. Estos son los aspectos problemáticos y están a la vista en la empiria.

**D5:** La relación docente-estudiante, la planta física donde a veces el estudiante no llega a ver el pizarrón, hay que tener y poder proyectar, hay que tener cosas prepensadas para que la discusión sea más productiva. La biblioteca no es muy rica, siempre estamos con ejemplares mínimos, textos mínimos y no todos tienen acceso.

En referencia a los obstáculos, se destacaron los cambios en las prácticas laborales.

Los docentes mencionaron que se implementó una política educativa intentando resolver un problema: la masificación. Refirieron apoyar esta política y confían en que puede solucionar el problema, sin embargo sienten que se dio el medio pero no las condiciones para hacerlo.

**D7:** Sí que lleva más horas, y creo que es un debe de la Udelar calcular las horas. Yo estoy en un servicio especial. Trabajo en el Hospital de Clínicas, yo lo digo siempre y hay docentes de la Udelar que no lo pueden creer; yo si en un mes tengo treinta minutos menos en una tarjeta me lo descuentan, si me descuentan treinta minutos en la tarjeta, no tengo el premio estímulo del año que viene de cuatro días, o sea, el Hospital de Clínicas es de rigor.

Con respecto a los resabios de prácticas tradicionales, podemos decir que surgieron resistencias de otros docentes del equipo para generar dinámicas similares a las utilizadas en los contenidos entendidos como de abordaje meramente teórico, los más duros.

En el proceso, se dio una necesidad de control y seguimiento docente de la actividad. En algunos casos los docentes buscaron, por medio de herramientas en el EVA, conocer qué número de estudiantes accedían a las actividades, pasarles lista, medir si habían participado o no, conocer si las entregas se habían cumplido en los tiempos determinados.

En algunos casos persiste la percepción docente de que si no se le dice al estudiante que una actividad es obligatoria no la cumplirá y se sorprende al descubrir que la realiza igualmente. En algunos casos los docentes promueven cambios que desde la teoría están convencidos de que se deben realizar, pero al momento de la práctica no están preparados para su resultado.

**D7:** Después está el registro. Nosotros si vamos al registro, por suerte en EVA queda registrado, y deja el error de quien intentó subir la tarea y no pudo. Entonces nosotros vamos a participantes, al perfil del estudiante a todas las entradas y vamos a la hora que dice que entró, más o menos un poco antes o después. Y está todo registrado.

Por otra parte, profundizando en el enfoque metodológico utilizado, podemos decir que este se basa en el raciocinio inductivo, con la construcción de un movimiento en espiral que confronta la teoría/

empiría y la empiría/teoría de las categorías y proposiciones teóricas. Se analizan las semejanzas y diferencias, promoviendo el desarrollo de la comprensión del hecho a través del significado que tiene para los protagonistas entramado con el significado del investigador.

La construcción de las categorías se da a partir de estructuras de significado.

La narrativa docente se generó a partir de la elaboración de una entrevista. Aplicamos el instrumento de entrevista partiendo de una pauta semiestructurada basada en una de las utilizadas por el equipo de investigación tomado como referencia metodológica, la cual adecuamos a los cursos y a la realidad de la educación superior en Uruguay. Después de su aplicación en una prueba piloto, lo rediseñamos efectuándole los ajustes que consideramos necesarios. En último término fue validado por los expertos internacionales que participaron en la etapa de validación externa.

Se le pide al docente narrar un suceso educativo ya vivido y responder preguntas sobre él. De esta forma, recuerda un evento, rememora la situación y se da como valor agregado el repensar su práctica docente.

Vemos los relatos como una construcción. En este caso el investigador construye el relato dando una interpretación a lo narrado por el docente, para lo cual debe conocer el contexto y la materia de lo que se presenta. Así se da lugar a una interpretación pedagógicamente significativa, que genera un texto pedagógico. El suceso narrado asume la forma de un relato, adquiere sentido a través de la reflexión y genera de esta manera una conexión cognoscitiva sistemática. Se reconstruye la historia narrada.

Efectuamos la construcción de los relatos didácticos en varias etapas:

- Desgrabación de la entrevista al docente para obtener la narración. Retiramos del texto las preguntas del entrevistador, quedando lo narrado por el docente.
- Toma de registros de las observaciones de aula realizadas antes y después de la entrevista (textos e imágenes), intercalándolos con lo narrado, en aquellos tramos que se hizo referencia a lo encontrado como destacado. Entendemos que la combinación de estos métodos nos permitió contar con perspectivas diferentes de una misma realidad y enriquecer los resultados, potenciando los significados e interpretaciones de los acontecimientos.
- Como entrevistadores, a partir de la narración y los registros de aula, construcción de un relato en primera persona, como si fuera quien vivió la experiencia, dando una interpretación a lo relatado por el docente.
- Inclusión de las impresiones del entrevistador en el relato.
- Determinación de un título fantasía para el relato.
- Relectura del relato a partir de las impresiones del entrevistador colocando un segundo título orientado a una categoría teórica.
- Determinación de cinco palabras clave aludidas en el relato.
- Identificación de párrafos o frases representativas.
- Escritura de una carilla de un análisis descriptivo recuperando las ideas centrales que se señalan.
- Volcado del significado de los títulos encontrados, análisis e ideas centrales al relato.
- Envío del producto para su validación al docente entrevistado, quien puede hacer cambios, quitar contenido o incorporar texto.
- Una vez validado el contenido por el docente, incorporación de los cambios para finalizar el relato.

Fue así que construimos relatos individuales de docentes identificados como aquellos que desarrollan buenas prácticas de enseñanza. Estos relatos individuales posteriormente se configuraron en un relato global al unir sus partes. Los entrecruzamos para generar la globalidad, para propiciar un círculo hermenéutico.

Para la construcción de significados consideramos como fortalezas de este abordaje el contar con la reflexión docente sobre sus vivencias, su experiencia. Partimos de su historia e interpretamos lo que el docente expresa haber sentido, su reconstrucción de un episodio educativo. Podemos comprender el hecho a través del significado que tiene para sus actores.

En el entendido de que el investigador construye el relato interpretando al docente, conociendo el contexto en el que se dio y con un marco teórico específico, consideramos que puede construir categorías de análisis a partir de estructuras de significado.

El proceso de construcción del relato a partir de un intercambio entre el docente y el investigador permite constatar que la interpretación del suceso narrado respeta lo que el docente quiere transmitir, conservando el significado de su narrador, enriquecido por la interpretación del investigador.

Como dificultades, podemos mencionar la generalización de los resultados, dado que al referirse a las vivencias de los docentes, los múltiples factores que inciden en ellas pueden hacer compleja la generalización. Para poder hacerlo se requiere ampliar este abordaje a un número mayor de experiencias. Otra dificultad es la experiencia en la elaboración de relatos y en el proceso de análisis que debe adquirir el investigador, lo que es posible mediante un trabajo conjunto con un investigador con experiencia en este abordaje.

En el campo de la didáctica, si profundizamos en las posibles interrelaciones conocimiento disciplinar-enseñanza-recursos tecnológicos, podemos ver alcances y limitaciones.

Consideramos posible que existan interrelaciones entre el conocimiento disciplinar, la enseñanza y los recursos tecnológicos. Entendemos que la vasta experiencia docente en el conocimiento disciplinar les permitió seleccionar los contenidos que consideraban que podían desarrollarse con modalidades de enseñanza que promovieran la comprensión y la reflexión y permitieran actividades colaborativas. La formación que adquirieron en el manejo de tecnologías les permitió reconfigurar las actividades de enseñanza con un sentido pedagógico. Lograron identificar aquellos aspectos de la didáctica específica que podían potenciar con el uso de tecnologías. Emergió una conciencia didáctica antes invisible.

Desarrollaron cursos en el EVA con contenidos con un fuerte componente disciplinar, comunicacional y de contacto con la profesión. Los cursos desarrollados tuvieron en común la importancia de sus contenidos, el contacto con el usuario y el vínculo que el docente consideró necesario establecer. Es una forma de entender el aprendizaje, una cultura del aprendizaje propia, de características compartidas por los profesionales de esta área. Se centraron en las destrezas profesionales propias de las disciplinas del área de las ciencias de la salud.

Hay una relación docente con las prácticas, estos son docentes que innovaban antes, resignifican sus prácticas, se da una hibridación. Hibridación en el sentido de un nuevo organismo producto del cruce de otros dos organismos distintos con cualidades diferentes: se mezcla lo disciplinar con las tecnologías para llegar a lo pedagógico. Se entrecruzaron aspectos disciplinares considerados básicos para el ejercicio profesional con contenidos complejos de enseñar de forma convencional que se vieron enriquecidos con el uso de contenidos ya existentes y accesibles gracias a la tecnología. Se sumó el desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes.

Entre los alcances de la propuesta encontramos una profundización del conocimiento con sentido pedagógico a partir de usos originales, pensados para su aplicación mediante el uso de tecnologías educativas. Transformaron las prácticas de enseñanza de estos cursos.

Los cambios en las prácticas docentes posiblemente trasciendan la propuesta puntual, generando un cambio más profundo en las formas de enseñar. Los docentes diseñaron propuestas de forma diferente, pensándolas para su uso con tecnologías y llegaron a desarrollar estrategias que no requieren las tecnologías para ser aplicadas. Se puede esperar que las interrelaciones generadas se expandan a sus prácticas convencionales y empiecen a cambiar sus formas de enseñar, más allá del uso del EVA.

Es de destacar que el peso de la predisposición docente antes del uso de las tecnologías fue heterogéneo: cinco de los ocho docentes no eran proclives al uso de las tecnologías, no tenían una afinidad general con el uso de las TIC. Por tanto entendemos que no hubo una predisposición a usarlas que determinara el éxito de las experiencias. El 100 % debió capacitarse en el uso del EVA.

Prevalció la preocupación de un modelo pedagógico centrado en el estudiante.

Sí fue común el perfil de docentes innovadores más allá de las tecnologías.

Con las oportunidades que se crean a partir de la alta disposición tecnológica, emergen prácticas que muestran en sus rasgos una mayor proximidad con el modo en que se construye el oficio, con cómo se tienen que desempeñar los futuros profesionales. El alumno hace una búsqueda propia de un video, con criterios, y encuentra materiales que tienen significado para él. Se captura lo que hace un profesional en la realidad, y aparece mucho en las referencias encontradas que se busca que el estudiante forme un criterio propio, queremos que el profesional forme un criterio propio. Pareciera que algo de este nuevo escenario no buscaba esto: buscaba resolver la masividad, pero esto no solo es una respuesta a la masividad, sino que genera condiciones para una perspectiva didáctica diferente, en la que por ejemplo de una manera interesante los docentes dejan que los alumnos se muevan en un ambiente más flexible y que pongan en juego criterios propios.

Entendemos que brindar algunas recomendaciones para futuras investigaciones puede ser útil, dado que a partir del análisis se abren nuevas líneas de investigación posibles para profundizar.

Dar a conocer las buenas prácticas y sus resultados podría inspirar nuevas prácticas enriquecidas o replicar las existentes. Sistematizar actividades inspiradoras sintetiza maneras potentes, probadas de enseñar. Las creaciones ejemplares nos permiten ver un modo diferente de mirar la realidad educativa.

Replicar experiencias de este tipo para potenciar los aspectos enriquecedores y trabajar en la resolución de las debilidades encontradas.

Promover la propagación colaborativa de buenas prácticas de enseñanza para dar una continuidad a este tipo de experiencias y disminuir la percepción de logros ocasionales.

Tomar las transformaciones emergentes, los rasgos comunes que surgieron y otros singulares y desplegarlos. Quizás potenciar esas condiciones expanda las buenas prácticas.

Generar propuestas de forma centralizada de formación docente continua que desarrollen contenidos de TE y didáctica tecnológica que generen un cambio disruptivo, formando a los docentes para el cambio que esperamos producir en los estudiantes.

Trabajar en la adecuación de condiciones laborales, contexto y metodologías de enseñanza en consonancia con los objetivos buscados al implementar políticas educativas que incluyen la posibilidad de generar cambios potentes.

Dar continuidad a líneas de investigación como esta que contribuyan a la construcción de un marco teórico específico, lo que permitirá contar con categorías que llevarán a generar procesos formativos más afinados y poner a disposición encuadres analíticos que ayuden a que estas prácticas se generalicen.

Extender esta metodología de investigación al resto de las carreras del área de la salud como manera de continuar la línea iniciada en la investigación de Gómez (2013) y que resurge en nuestra investiga-

ción en relación con aspectos particulares de la didáctica específica de las ciencias de la salud potenciadas con la didáctica tecnológica.

Hasta aquí las sugerencias que entendimos correspondían al finalizar nuestra investigación. Pero al haberse cumplido un año de su finalización, considero necesario una revisión desde la actualidad.

Este trabajo, que está inspirado de alguna manera en la línea de Edith Litwin y sus aportes a la didáctica 10 años después de lo que ella construyó, muestra la vigencia de su idea en un escenario probablemente diferente del que imaginó. Es la vigencia de un enfoque que aborda la tecnología con una mirada didáctica.

La investigación realizada desde la perspectiva actual del campo nos muestra, como expresa Maggio (2012), que se dan inclusiones tanto efectivas como genuinas. En general efectivas, pero persisten aquellas de excepción, como las encontradas en esta investigación, que enriquecen las prácticas de enseñanza.

La investigadora mencionada expresa que la investigación en didáctica nos muestra que nos encontramos frente a prácticas de enseñanza que reconciben las tecnologías educativas. En estas prácticas encontramos inclusiones efectivas e inclusiones genuinas. Es necesario avanzar en la construcción de conocimiento en referencia a cómo se dan las inclusiones genuinas en las disciplinas específicas.

Hay actualmente una emergencia de una necesaria recreación didáctica en las profesiones de las ciencias de la salud para recontextualizar las prácticas de enseñanza y adaptarlas a las condiciones de los estudiantes, reconociendo estas condiciones para generar aperturas que enriquezcan y transformen la formación de los profesionales, y así estos mejoren la calidad de sus prácticas. Consideramos a su vez que la práctica asistencial no debe estar aislada de las potencialidades y la accesibilidad que brindan las tecnologías para la atención de los usuarios.

Como ya hemos mencionado en esta publicación, la didáctica específica de las ciencias de la salud se ve enriquecida por la organización del aprendizaje que se da a partir de las concepciones teóricas de la educación con uso de AADT. Las estrategias de enseñanza que utilizan como medio las TIC convergen en el proceso de razonamiento clínico, el cual es característico de la didáctica específica de las profesiones que integran las ciencias de la salud. Es en esta línea que pensamos que se debe avanzar, traspasando los límites de los EVA hacia una perspectiva más amplia, en función de múltiples AADT.

## Referencias bibliográficas

- Área Moreira, M., San Nicolás Santos, M., y Fariña Vargas, E. (2008). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 7-31. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/5787>
- Área Moreira, M., y Adell, J. (2009). E-learning. Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. de Pablos (Coord.), *La tecnología educativa en el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- Bordas, M., y Cabrera, F. (2001, enero-abril). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218(LIX), 25-48.
- Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Bühl, V. (2013). *Los entornos virtuales de aprendizaje y sus usos en la enseñanza universitaria. Estado de situación y buenas prácticas en las facultades de Química e Ingeniería de la Universidad de la República* (Tesis de maestría inédita). Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de [https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/10/tesis\\_valery\\_buhl\\_2017.pdf](https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/10/tesis_valery_buhl_2017.pdf)
- Burbules, N., y Callister, T. (2000). *Educación. Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Gránica.
- Cabero Almenara, J., y Romero Tena, R. (2010). Análisis de “buenas prácticas” del elearning en las universidades andaluzas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 283-309. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/6293/6306>
- Canales, R., y Marqués, P. (2007). *Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. Análisis de su presencia en tres centros educativos*, 39, 115-133. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjbiZXBrP7nAhUII7kGHdiV-DKAQFjAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2Feducar%2Farticle%2FviewFile%2F76748%2F99171&usg=AOvVaw3bddenOH8zU-CjgprvAQ4D>
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Castells, M. (2002). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Cobo Romaní, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Colás Bravo, P., y Casanova Correa, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 121-147. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/48172069\\_VARIABLES\\_DOCENTES\\_Y\\_DE\\_CENTRO\\_QUE\\_GENERAN\\_BUENAS\\_PRACTICAS\\_CON\\_TIC](https://www.researchgate.net/publication/48172069_VARIABLES_DOCENTES_Y_DE_CENTRO_QUE_GENERAN_BUENAS_PRACTICAS_CON_TIC)
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Connelly, F., y Clandinin, D. (1995). *Narrativa e investigación educativa. Relatos de experiencias e investigación narrativa*. Barcelona: Laertes SA.
- Departamento de Apoyo Técnico Académico, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. (2011). *Programa de desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Universidad de la República*. Recuperado de <http://proeva.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2014/11/Presentación-ProEVA.pdf>
- Departamento de Apoyo Técnico Académico, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. (2013). *Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje. Análisis de su estructura de recursos humanos y propuestas para su consolidación*. Recuperado de <http://proeva.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2015/02/informe-estructura-RRHH-PROEVA-para-CDC.pdf>
- Departamento de Apoyo Técnico Académico, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. (2015). *Los EVA de la Udelar entre los 5 Moodle con más usuarios del mundo*. Recuperado de <http://proeva.udelar.edu.uy/los-eva-de-la-udelar-entre-los-5-moodle-con-mas-usuarios-del-mundo/>
- Escuela de Nutrición y Dietética, Universidad de la República. (2007). *Plan de estudios. Licenciatura en Nutrición*. Recuperado de <http://nutricion.edu.uy/u01/uploads/2012/07/Plan-de-Estudios-1998.pdf>
- Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula. Una conceptualización renovada. En E. Martín y F. Martínez Rizo (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Fundación Santillana.
- Facultad de Enfermería, Universidad de la República. (1993). *Plan de Estudios Carrera Licenciado en Enfermería*. Recuperado de <https://www.fenf.edu.uy/index.php/plan-de-estudio/>
- Facultad de Medicina, Universidad de la República. (2008). *Plan de Estudios Carrera Doctor en Medicina*. Recuperado de <http://www.claustro.fmed.edu.uy>
- Gardner, H., y Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad e imaginación en el mundo digital* [versión epub]. Barcelona: Paidós.
- Gómez, A. (2013). *Enseñanza en la virtualidad. Tutorías entre pares estudiantiles y docentes* (Tesis de maestría inédita). Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de [https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/tesis\\_alicia\\_gomez\\_2017.pdf](https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/tesis_alicia_gomez_2017.pdf)
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan y K. Egan (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, V-XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gvirtz, S., y Necuzzi, C. (Comp.). (2011). *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*. Buenos Aires: Anses.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, E. (2005). La tecnología en el debate didáctico contemporáneo. En E. Litwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M., y Lion, C. (2013). *Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica*. Proyecto UBACYT 2013-2016.
- Mazzotti, W. (2009). *Prácticas de enseñanza mediadas por la tecnología. Cómo enseñan los docentes en los foros de discusión de cursos que se desarrollan en modalidad a distancia* (Tesis de maestría inédita). Universidad ORT, Montevideo. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2721>
- Pardo Kuklinski, H. (2014). *Opportunity Valley. Lecciones (aún) no aprendidas de treinta años de contracultura digital*. Barcelona: Outliers School.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Piscitelli, A., Adame, I., y Binder, I. (Comp.). (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Academia Española. (2014). Cita. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de [http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=condiciones&val\\_aux=&origen=REDRAE](http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=condiciones&val_aux=&origen=REDRAE)
- Reig, D. (2012, enero). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Revista TELOS*. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero090/disonancia-cognitiva-y-apropiacion-de-las-tic/>
- Rodés, V., Pérez Casas, A., Lorier, L., Budiño, G., Fager, J., Pintos, G., ... Caggiani, M. (2013). *Análisis de procesos de cambio organizacional para la incorporación del uso educativo de TIC en la Universidad de la República*. Recuperado de <http://proeva.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2014/05/Informe-Técnico-TICyORG-sinAnexos.pdf>
- Rodríguez Enríquez, C., Czerwonogora, A., Verde, J., y Doninalli, M. (2015). *Evaluación formativa y herramientas tecnológicas. Aportes transversales más allá de las aulas*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Rodríguez Enríquez, C., y Barbieri, A. (2014, noviembre). Cursos de Facultad de Enfermería dictados en modalidad semipresencial. Aplicando criterios de calidad. En Trabajos de autores uruguayos presentados en la XII Conferencia Iberoamericana de Educación en Enfermería convocada por la Asociación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Enfermería (ALADEFE), Montevideo, agosto de 2013. *Revista Uruguaya de Enfermería*. Recuperado de <http://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/17/15>

- Rodríguez Enríquez, C., y Doninalli, M. (2011). Unidad de Enseñanza Virtual de Aprendizaje. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 6(1), 46-52. Recuperado de <http://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/78>
- Rombys, D. (2012). *Integración de las TIC para una "buena enseñanza". Opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores* (Tesis de maestría inédita). Universidad ORT, Montevideo. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/27>
- San Martín, B. (2014). *El empleo de la plataforma EVA como estrategia innovadora de enseñanza ante la masividad. Un estudio de caso* (Tesis de maestría inédita). Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de [https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis\\_beatriz\\_san\\_martin\\_2017.pdf](https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis_beatriz_san_martin_2017.pdf)
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamento y tradiciones*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos. Instituciones: una manera de ser y conocer...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.
- Sued, G. (2010). Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones. En A. Piscitelli, I. Adaime e I. Binder, *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Téliz, F. (2014). *Uso didáctico de las TIC en las buenas prácticas de enseñanza de la matemática. Estudio de las opiniones y concepciones docentes en educación secundaria en el departamento de Artigas* (Tesis de maestría inédita). Universidad ORT, Montevideo. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/34>
- Unidad de Capacitación, Prorectorado de Gestión Administrativa, Universidad de la República. (2008). *Compilación de normas relacionadas con la administración de personal de la Universidad de la República*. Recuperado de [http://www.unorte.edu.uy/sites/default/files/Indice\\_o.pdf](http://www.unorte.edu.uy/sites/default/files/Indice_o.pdf)
- Universidad de la República. (2000). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República. 2000-2004*. Recuperado de <http://udelar.edu.uy/portal/institucional/pledur/>
- Universidad de la República. (2005). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República. 2005-2009*. Recuperado de <http://udelar.edu.uy/portal/institucional/pledur/>
- Universidad de la República. (2013). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/129>
- Yanes, J. (2000). *Las TIC y la crisis de la educación. Algunas claves para su comprensión*. Recuperado de <https://virtualeduca.org/documentos/yanez.pdf>

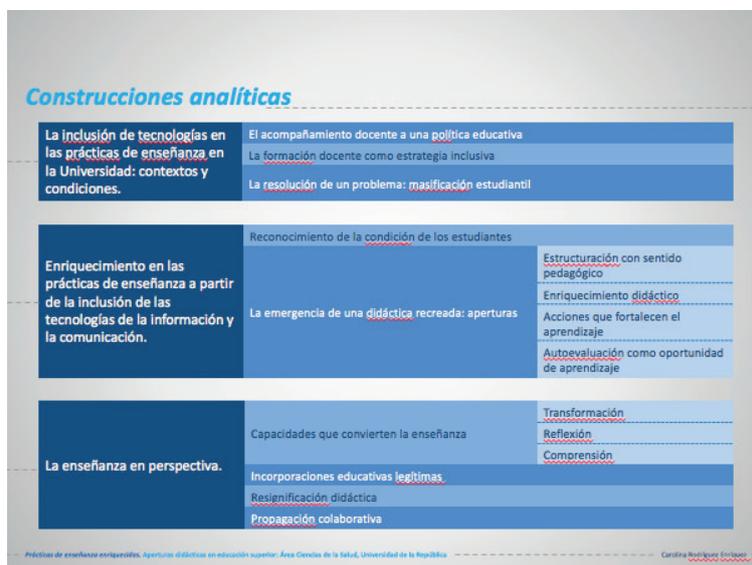
# Anexos

## Anexo 1. Servicios y cursos seleccionados



Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior. Área Ciencias de la Salud, Universidad de la República. Carolina Rodríguez Escobar

## Anexo 2. Construcciones analíticas



Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior. Área Ciencias de la Salud, Universidad de la República. Carolina Rodríguez Escobar

## Anexo 3. Primera categoría de resultados

**La inclusión de tecnologías en las prácticas de enseñanza en la Universidad: contextos y condiciones**

<b>El acompañamiento docente a una política educativa</b>	<b>D4:</b> Decidimos incluir las tecnologías acompañando la formación con los tiempos actuales de manera de renovar la forma de trabajo y adaptarnos a lo que propone la Universidad, creo que fue esa la iniciativa. Como una forma de potenciar los recursos también.
<b>La formación docente como estrategia inclusiva</b>	<b>D2:</b> Realicé todos los cursos de formación con tecnologías dictados en Facultad de Enfermería. Las instancias de formación fueron buenas y han sido las herramientas para estar hoy trabajando en la plataforma, no en vano al ser un cambio y ser un mundo desconocido personalmente, fue bueno porque si no hubiera sido difícil. A través de esas herramientas hoy puedo estar entrando y trabajando en la plataforma tranquila y sin miedos.
<b>La resolución de un problema: masificación estudiantil</b>	<b>D7:</b> Introdujimos el uso de la plataforma en el curso un poco por la masividad, porque esto verdaderamente desmasifica, permite que haya un trato personalizado.

Prácticas de enseñanza investigadas. Aperturas didácticas en educación superior. Área Ciencias de la Salud, Universidad de la República Carolina Rodríguez Enríquez

## Anexo 4. Segunda categoría de resultados

**Enriquecimiento en las prácticas de enseñanza a partir de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación**

<b>Reconocimiento de la condición de los estudiantes</b>	<b>D6:</b> Hoy por hoy los estudiantes están chateando con tres amigos a la vez, leyendo lo que va para mañana y viendo un video en YouTube que recién se subió. Esa capacidad de estar en tres cosas a la vez y realmente después tener un producto.
<b>La emergencia de una didáctica recreada: aperturas</b>	<b>D1:</b> Es un buen curso para trabajar virtualmente, poder ir insertando otros conocimientos, trabajar este tema que decíamos, cómo profundizamos en el conocimiento dado en clase o cómo desarrollamos una temática que no dimos en clase. [...] Podíamos profundizar conocimiento y manejar otro tipo de materiales que no se los podemos mostrar en clase. [...] Ese tema de ver cosas que antes no veíamos.
<b>Enriquecimiento didáctico</b>	
<b>Acciones que fortalecen el aprendizaje</b>	<b>D8:</b> Considero que no hay ni punto de comparación en la interacción de los docentes con los estudiantes comparado con los cursos donde no se utiliza la herramienta.

Prácticas de enseñanza investigadas. Aperturas didácticas en educación superior. Área Ciencias de la Salud, Universidad de la República Carolina Rodríguez Enríquez

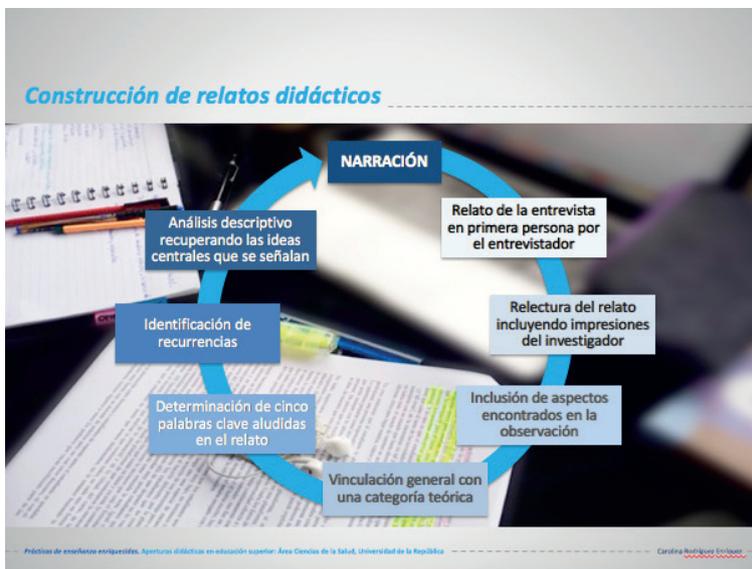
## Anexo 5. Tercera categoría de resultados

**La enseñanza en perspectiva**

<b>Capacidades que convierten la enseñanza</b>	<b>D6:</b> no le podemos seguir llegando al estudiante parándonos adelante y que nuestra verdad es la absoluta. No los podemos subestimar en la capacidad que tienen de búsqueda bibliográfica, de tener criterio, de saber distinguir qué cosa está bien y qué está mal.
<b>Transformación</b>	
<b>Incorporaciones educativas legítimas</b>	<b>D1:</b> Busque un vídeo donde se vea bien el lavado de manos. Y el estudiante sale a buscar y le decimos que ponga motivos por el cual lo eligió, y no hay hoy lo que no esté colgado, difícil no encontrar. Eso genera diversión en la búsqueda del vídeo, es distinto a buscar un material escrito.
<b>Propagación colaborativa</b>	<b>D1:</b> Nos combinamos con las docentes para ver quién entra ahora, y después para tener más o menos cubierto y reglas básicas. Si, se programa distinto, quizás sí por la búsqueda de materiales, elementos innovadores, pero bueno allí uno tiene otros ojos, otros colaboradores que te dicen –me acordé de ustedes, del Curso de DStyC, te mando un link de una cosa importante que vimos-, y así se va retroalimentando.

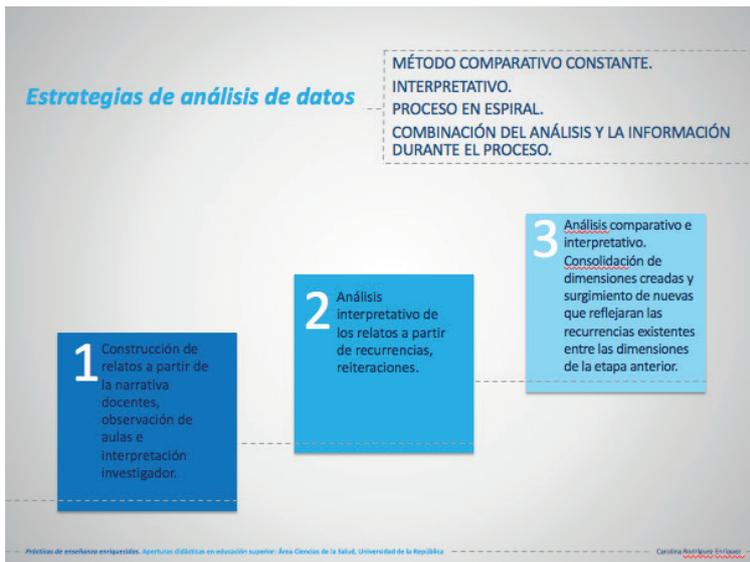
Prácticas de enseñanza investigativas. Aperturas didácticas en educación superior. Área Ciencias de la Salud, Universidad de la República. Carolina Rodríguez Enríquez

## Anexo 6. Proceso de construcción de relatos



## Anexo 7. Ejemplo de microanálisis con software MAXQDA

Sistema de códigos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
Características UdeLaR	2	5	2	7	3	5	4	
Condiciones de trabajo			1	1	1	2	1	
Promoción de uso		2	1	3				
Masificación-desmasificación	1	3		2	2	3	3	
Recursos disponibles	1			2			1	
Tecnologías	23	15	8	15	9	16	21	9
Construcción del Conocimiento	10	2	2	3	5	4	3	8
Enriquecimiento de la Enseñanza			1	1	1	2	3	1
Profesional	2							
Profundizar conocimiento	4	1	1		2	1	2	
Estrategias metodológicas	5	1		2	3	1	2	6
Usos Originales	1			3		3	7	7
Inclusión genuina	1	2	5	1	2	2	1	4
Contexto	2	1	1	1	3	2	2	2
Tiempo de uso	1	1	1		1	1	2	
Diseño	5	3	2	4	7	5	6	2
Adaptado a la Tecnología	1	2	1	3	5	2	4	
Contenidos	2			1	1		2	
Instruccional	1	1	1		1	2	1	
Organización del aula								
Docentes	5	4		2	4	7	6	5
Experiencia								
Profesión asistencial	1				1			
Profesión académica	1			1	2	1	1	1
Reflexión de las prácticas	1	1			1	1	1	1



## Anexo 8. Características y diseño estructural de los cursos estudiados

Trabajamos con tres cursos de las carreras de los servicios seleccionados y entrevistamos a tres docentes de cada uno de ellos. Pasamos a describir cada uno de los cursos correspondientes a cada servicio.

### *Facultad de Enfermería*

El curso tomado como caso de estudio fue el denominado Diagnóstico de Salud Individual y Colectiva, que se dicta en el primer año de la carrera, cuando el estudiante ha avanzado en su currículo inicial. Es la primera experiencia con la disciplina enfermería y de contacto con los usuarios.

El objetivo del curso se centra en el diagnóstico de enfermería de una persona en particular y posteriormente de un grupo poblacional. Se busca el desarrollo de un enfoque integral e integrador del ser humano y de la participación comunitaria, así como también de los restantes componentes de atención primaria de salud (APS). El estudiante se inicia en la atención de enfermería a personas adultas en forma individual y grupal, en el conocimiento del proceso de salud y enfermedad y en el diagnóstico de su situación de salud y enfermedad.

Los docentes dieron el nombre del curso al aula virtual en el EVA. La modalidad del curso es semi-presencial y se efectúan diferentes actividades, tanto presenciales como virtuales, a nivel de contenidos tanto teóricos como prácticos. Se dio un diseño claro apoyado de forma gráfica, ordenado y siguiendo una secuencia lógica en su desarrollo, agradable para el acceso del estudiante y la interacción con el espacio.

Las aulas virtuales de la FdeE presentan un diseño institucional general, con un formato común, de forma de guiar a los estudiantes en los diferentes cursos y dar identidad institucional. Este formato es creado por la Unidad de Enseñanza Virtual de Aprendizaje.

El curso se creó en su totalidad antes del inicio del dictado. A partir de la base de años anteriores, los docentes lo actualizaron durante el mes previo al inicio. Los contenidos del aula virtual comenzaron con una sección de comunicación asincrónica con diferentes foros, organizados como de novedades, consultas generales del curso, presentación de estudiantes y café.

Posteriormente se expuso una guía curricular que ofició de contrato didáctico con el estudiante, con información general del curso, equipo docente, objetivos, destinatarios, unidades didácticas, metodología a desarrollar, modalidad de acreditación, cronograma de las actividades presenciales y virtuales desde el inicio hasta la finalización del curso y bibliografía.

La organización del aula virtual siguió con un área de sitios de interés referidos a temáticas del quehacer como estudiante universitario y del servicio, información sobre áreas de apoyo como la Unidad Pedagógica, el blog educativo de la cátedra y la página institucional de la FdeE en Facebook. A continuación se desarrolló una unidad de repaso de actividades concernientes al manejo del EVA dirigida a prever dificultades de este tipo al iniciar con los contenidos académicos de la materia.

A partir de allí, el aula se organizó en seis unidades temáticas, con una secuencia lógica y variedad de contenidos según la organización dada. El uso de los foros no solo se dio con el sentido de responder consultas o brindar novedades, sino también para el debate de temas disciplinares, así como para cumplir actividades de búsqueda de materiales en formato de videos o imágenes en la web con su posterior análisis.

Utilizaron múltiples recursos y formatos en un volumen pensado en los tiempos del curso y de estudio de los estudiantes.

Efectuaron encuentros presenciales en los que se promovió la reflexión y el análisis y se realizó la síntesis de los temas abordados en primera instancia de forma virtual. Se cumplió la realización de seminarios, talleres y ejercicios, así como la práctica en unidades de APS y tutorías presenciales.

En el aula virtual, el equipo docente abordó fuertemente las temáticas del campo disciplinar, dando un tratamiento adecuado a los contenidos en su calidad, pertinencia, formato y extensión, realizando un recorte adecuado de los materiales para que no fueran excesivos y priorizando aquellos contenidos más relevantes.

Observamos una alta vinculación entre los aspectos teóricos y prácticos. A su vez, pudimos ver cómo se organizaron por medio del aula los grupos de estudiantes para las actividades prácticas y el seguimiento de la comunicación entre docentes y estudiantes en instancias presenciales y virtuales. Se relacionó la elaboración de actividades presenciales con las virtuales de forma intensa. Brindaron a los estudiantes el material a dictar en el teórico antes del dictado en el aula virtual.

Se dio una alta interacción entre docentes y estudiantes y entre pares tanto docentes como estudiantiles. La comunicación fue muy activa a lo largo del curso, los estudiantes se respondieron dudas entre ellos, referenciándose al espacio donde encontrar las respuestas.

En un período no mayor de 24 horas, los estudiantes obtuvieron las respuestas de los docentes a sus consultas. Se trataron aspectos académicos del curso, se brindaron novedades de este y de otras actividades dirigidas a los estudiantes de ingreso y a la vida universitaria.

Al finalizar el curso, los docentes habilitaron un formulario de respuesta anónima en el cual solicitaron a los estudiantes que evaluaran tanto las actividades virtuales como las presenciales del curso y la pertinencia de los recursos utilizados para los contenidos disciplinares.

### *Facultad de Medicina*

En Fmed el curso seleccionado fue el denominado Habilidades Comunicacionales. Este se imparte a lo largo de la carrera, pero tomamos el dictado en el ciclo introductorio de Ciencias de la Salud, primer semestre de la carrera.

Con referencia al diseño y organización del aula virtual del curso en el EVA, observamos que se denominó Ciclo de Introducción a las Ciencias de la Salud. Como tal se incluyeron en el aula las diferentes asignaturas del ciclo, con una sección para cada una de ellas.

El objetivo del curso es promover el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo y el desempeño profesional, haciendo énfasis en el valor del trabajo interdisciplinario, las habilidades comunicacionales y los aspectos éticos. El curso promueve el desarrollo de las cuestiones mencionadas y da a los estudiantes la posibilidad de incorporar y entender la herramienta de la entrevista de forma teórico-práctica.

El aula tuvo un diseño claro, apoyado de forma gráfica, ordenado, y siguió una secuencia lógica en su desarrollo. El aula virtual fue diseñada en su totalidad antes del inicio del ciclo, lo que permitió a los docentes tener una visión global del diseño y la organización de las unidades.

Una primera sección estuvo orientada a la organización general del ciclo, continuando las unidades restantes a la organización por materias. Cada sección es diseñada de forma diferente tanto en su organización como en las actividades que se realizan; contó con una sección de novedades y documentos importantes.

Desde el inicio se brindó a los estudiantes una rúbrica que incluye los criterios de evaluación que se aplican en las actividades.

Se incluyeron diferentes foros, entre los que se encontraron el foro de novedades, el de solución de problemas con el entorno, el cronograma del curso de inicio a fin, el contrato didáctico, materiales específicos para uso de herramientas y un foro para consultas sobre todos los contenidos de ese espacio.

En la unidad determinada para la asignatura Habilidades Comunicacionales, encontramos una organización clara que guio a los estudiantes a cumplir de forma ordenada las diferentes etapas. Observamos una relación entre práctica y teoría. El curso tuvo un formato semipresencial claro, con actividades virtuales y presenciales. La teoría fue manejada y coordinada con las actividades prácticas consignadas.

Contó con materiales, actividades, diferentes espacios de comunicación sincrónica y asincrónica potenciando la participación, y actividades tanto individuales como grupales. Existió en los participantes una motivación intrínseca y una extrínseca generada por la atención permanente de los docentes. La información brindada fue clara y continua, con diferentes instancias que promovieron una práctica reflexiva.

Los docentes profundizaron los contenidos presenciales con las actividades virtuales en EVA, utilizando recursos como videos con casos clínicos y diferentes tareas. Por cada taller se propusieron a los estudiantes tareas autogestionadas por ellos, que consistieron en actividades grupales en las que debían generar un producto común que luego subían a un espacio dispuesto para ese fin.

Los docentes promovieron el pensamiento activo mediante actividades determinadas, entre las cuales se encontró el uso de representaciones a partir de videos donde simbolizaron diferentes situaciones reales. Los estudiantes debían desarrollar el pensamiento activo y crítico, la reflexión y determinación de prioridades, buscando las diferencias entre las situaciones y fundamentando cuál era la más adecuada.

Los docentes generaron un fuerte entorno de apoyo a los estudiantes en diferentes áreas y secciones adecuadamente identificadas. La forma de los docentes de interactuar y vincularse con los estudiantes fue muy fluida, con un alto grado de uso del foro de novedades.

Participaron diferentes docentes y en intervalos de 24 a 72 horas había un nuevo mensaje para ellos. Se trataron aspectos académicos del curso, se brindaron novedades sobre este y otras actividades dirigidas a los estudiantes de ingreso y a la vida universitaria.

La interacción por medio de la comunicación asincrónica fue muy directa y fluida entre docentes y estudiantes, las consultas fueron respondidas dentro de las 24 horas siguientes de ser efectuadas.

El abordaje de las temáticas del campo disciplinar se dio a partir de seleccionar los contenidos brindados teniendo en cuenta su presentación, extensión, accesibilidad y calidad. Hubo una creación original de la mayoría de estos para el curso, seleccionados y conocidos por los docentes que dictaron la materia.

El curso se centró en el currículo establecido y siguió sus pautas de forma acorde con la organización académica.

Hubo diferentes formas de retroalimentación informativa. Por una parte, en las respuestas de docentes y estudiantes a las consultas en los foros y la interacción en espacios de trabajo; por otra parte, en las devoluciones realizadas por los docentes de las diferentes actividades, que fueron evaluadas y los estudiantes contaron con su calificación en cada instancia.

## *Escuela de Nutrición*

En el caso de la EN trabajamos sobre el curso denominado Nutrición Clínico-Médico y Quirúrgico en el Adulto. El curso se encuentra en el tercero de los cuatro niveles de la carrera, denominado nivel avanzado.

La modalidad del curso fue semipresencial con diferentes actividades, tanto presenciales como virtuales. El aula virtual del curso contó con un diseño ordenado, estructurado y bien organizado y estuvo listo en su totalidad desde el inicio.

El objetivo del curso es que el estudiante identifique la importancia de la atención nutricional en el paciente hospitalizado y ambulatorio y adquiera destreza en la solución de situaciones clínicas. Se espera favorecer la adquisición gradual de un criterio profesional fundamentado científicamente. Se busca que los estudiantes adquieran habilidades para el vínculo con el paciente y así realizar el análisis de situaciones clínicas. Deben adquirir habilidades en diferentes áreas, como la comunicacional, en la cual deben manejar aspectos de la entrevista y tomar decisiones en función de un paciente real.

Presentaron una organización y secuencia por unidades, que permitió a los estudiantes familiarizarse con la organización del aula sin perder tiempo en intentar descubrir la lógica del espacio, que fue muy clara desde el inicio.

El curso comenzó con una unidad preliminar de presentación propia, presentación de los docentes, información general del curso (lista de estudiantes, bibliografía, programa y cronograma). Existieron tres foros generales para uso de estudiantes y docentes: foro de novedades, foro café y foro de dudas y consultas. También existió un foro para uso docente en exclusividad.

El resto del curso se organizó en 18 temas con una lógica común; cada uno de los temas contenía: consigna de trabajo para las actividades, nombres de los docentes de apoyo responsables, detalle de las actividades a realizar, materiales obligatorios y complementarios, actividades en formato de foros o espacios para subir tareas y autoevaluaciones estudiantiles.

Se desarrollaron virtualmente lecturas dirigidas, discusión de aspectos teóricos, atención directa a los estudiantes por medio de foros con actividades específicas, ejercicios prácticos, autoevaluaciones estudiantiles por unidad y plenarios presenciales.

Promovieron el pensamiento activo de los estudiantes mediante representaciones y la realización de ejercicios basados en situaciones reales con resolución de problemas.

Generaron en el aula virtual un entorno de apoyo, donde se brindó respuesta y atención a los estudiantes en sus necesidades referentes tanto al curso como a la realización de las tareas determinadas. Relacionaron los contenidos teóricos y clínicos, como así también las actividades presenciales con las no presenciales.

Los docentes se vincularon con los estudiantes de diferentes maneras: por medio del aula virtual a partir de los foros determinados, organizados para responder a las consultas de forma ordenada y clasificada según la actividad; en encuentros presenciales, tanto en actividades de plenario como una vez a la semana en la clínica.

Las actividades presenciales fueron teóricos, plenarios de los ejercicios prácticos, así como la práctica en Unidades de Hospitalización, reuniones con docentes y presentaciones de casos.

Estas actividades fueron de asistencia obligatoria. Los estudiantes también contaron con una instancia semanal en la clínica acompañados por un docente. Se presentaron en plenarios casos clínicos seleccionados por los estudiantes de su experiencia práctica.

En el aula virtual abordaron fuertemente las temáticas del campo disciplinar del curso, dando un tratamiento adecuado a los contenidos en su calidad, pertinencia, formato y extensión, realizando un recorte adecuado de los materiales para que no fueran excesivos y priorizando aquellos más relevantes y pasibles de ser analizados sin la interpretación necesaria del docente. Se dio una alta vinculación entre los aspectos teóricos y prácticos.

Los docentes brindaron a los estudiantes el material a dictar en el teórico previamente en el aula virtual, con la finalidad de que fuera conocido antes de la instancia presencial, donde se daba una dinámica de discusión y no de clase magistral.

Se habilitó un foro de dudas teóricas, respondidas por los docentes diariamente.

Se establecieron actividades prácticas de realización grupal de cuatro integrantes.

La modalidad del curso se dio a conocer a los estudiantes desde el inicio, lo que generó el contrato didáctico necesario. Los estudiantes dispusieron de las pautas de desarrollo de todo el curso, dinámica, organización, estructura, cronograma, equipo docente y bibliografía.

## Anexo 9. Objetos abordados desde la perspectiva teórica

